

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Ahmet GÜLAY

**TRABZON
Mayıs, 2021**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

Ahmet GÜLAY
ORCID: **-****-****-******

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce
Doktora Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Taner ALTUN
ORCID: ****-****-****-******

**TRABZON
Mayıs, 2021**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Ahmet GÜLAY

18 / 05 / 2021

ÖN SÖZ

Son yıllarda eğitim sistemlerinin tüm kademelerinde bireysel farklılıkların önemszenmesine daha fazla vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda öğretim ortamından ve sürecinden farklı özellikli bireyler dahil tüm öğrencilerin farklılıklarını kapsaması beklenmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde bu beklentinin karşılanması için öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma ve kapsayıcı hale getirme bakımından yeterli olmaları gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri detaylı bir şekilde ortaya konulmalıdır. Buradan hareketle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Tez süresince beni motive eden ve yönlendiren, bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlandığım, desteğini ve yardımını her zaman hissettiğim çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Taner ALTUN'a sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Tez izleme süreçlerinde bilgilerini, görüşlerini ve önerilerini esirgemeyen saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN'e ve Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma sınavıma katılarak değerlendirmelerde ve katkılarda bulunan Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY ve Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Doktora öğrenimim süresince birçok noktada görüş ve desteklerine başvurduğum Temel Eğitim Bölümü'ndeki değerli hocalarımıza teşekkürü borç bilirim. Ayrıca akademik ve sosyal anlamda birçok anı paylaştığımız ofis arkadaşlarım Arş. Gör. Ahmet MACUN'a ve Arş. Gör. Caner ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Araştırmamı gerçekleştirebilmek için bana gerekli desteği sağlayan ve zaman ayıran Trabzon ilindeki sınıf öğretmenlerine ve özellikle sınıflarında gözlem yaptığım meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Bütün öğrenim hayatımda olduğu gibi doktora yapma kararında da yanımda olan ve manevi desteklerini esirgemeyen annem Hacı GÜLAY'a ve babam Muhammet GÜLAY'a çok teşekkür ederim. Ayrıca doktora süreci dahil her konuda desteğini hissettiğim eşim Canan GÜLAY'a, varlıkları bana güç, mutluluk katan canım kızım Merve'ye ve canım oğlum Kağan'a sevgilerimi sunarım.

Son olarak doktora öğrenimim boyunca 2211 Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı ile beni destekleyen TÜBİTAK-BİDEB'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mayıs, 2021
Ahmet GÜLAY

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
GRAFİKLER LİSTESİ	xviii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xx
KISALTMALAR LİSTESİ	xxi
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	7
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	8
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1. 5. Tanımlar	11
2. LİTERATÜR TARAMASI	12
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	12
2. 1. 1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar	12
2. 1. 2. Farklılaştırılmış Öğretim.....	15
2. 1. 3. Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihi.....	17
2. 1. 4. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri.....	18
2. 1. 4. 1. Beyin Temelli Öğrenme.....	18
2. 1. 4. 2. Çoklu Zekâ Kuramı	19
2. 1. 4. 3. Kapsayıcı Eğitim.....	21
2. 1. 4. 4. Öğrenme Stilleri.....	24
2. 1. 4. 5. Sosyal Yapılandırmacılık.....	25
2. 1. 5. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri	26
2. 1. 6. Farklılaştırılmış Öğretimin Faydaları.....	29
2. 1. 7. Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri ve Farklılaştırılan Öğeler	30
2. 1. 8. Farklılaştırılmış Öğretimde Planlama	31
2. 1. 9. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Süreci	33
2. 1. 10. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	34

2. 1. 10. 1. İstasyonlar	34
2. 1. 10. 2. Ajandalar	36
2. 1. 10. 3. Karmaşık Öğretim	36
2. 1. 10. 4. Yörünge Çalışmaları	37
2. 1. 10. 5. Merkezler	38
2. 1. 10. 6. Giriş Noktaları	39
2. 1. 10. 7. Kademelendirilmiş Etkinlikler	40
2. 1. 10. 8. Öğrenme Sözleşmeleri	40
2. 1. 10. 9. Öğretimin Yoğunlaştırılması	41
2. 1. 10. 10. Sorun Temelli Öğrenme	42
2. 1. 10. 11. Grup Araştırması	43
2. 1. 10. 12. Bağımsız Çalışma	43
2. 1. 10. 13. Tercih Panoları	44
2. 1. 10. 14. 4MAT (4 Main Attribute Types)	44
2. 1. 10. 15. Öğrenci Ürün Dosyaları	44
2. 1. 10. 16. Öykü Temelli Öğrenme	45
2. 1. 10. 17. Okuma Çemberi	45
2. 1. 10. 18. Ayrılıp Birleşme	46
2. 1. 11. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme-Değerlendirme	46
2. 1. 11. 1. Öğretim Öncesinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	47
2. 1. 11. 1. 1. Duvar Yazıları	48
2. 1. 11. 1. 2. Evet-Hayır Kartları	48
2. 1. 11. 1. 3. Köşe Kapmaca	48
2. 1. 11. 1. 4. Kutu Yapma	48
2. 1. 11. 2. Öğretim Esnasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	49
2. 1. 11. 2. 1. Başparmakla Gösterme	49
2. 1. 11. 2. 2. En Yukarıya Ulaşma	49
2. 1. 11. 2. 3. Gerçekle Yüzleşme	49
2. 1. 11. 2. 4. Yumruk Yapma	50
2. 1. 11. 3. Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri	50
2. 1. 11. 3. 1. Büyük Final	50
2. 1. 11. 3. 2. Daha Fazla Fikir	50
2. 1. 11. 3. 3. Döngüsel Yansıma	51
2. 1. 11. 3. 4. Kağıt Döngüsü	51
2. 1. 11. 3. 5. Konuşma Halkası	51
2. 1. 11. 3. 6. Kurabiye	51

2. 1. 11. 4. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Diğer Değerlendirme Teknikleri	52
2. 1. 11. 4. 1. Akran Değerlendirmesi.....	52
2. 1. 11. 4. 2. Görüşmeler.....	52
2. 1. 11. 4. 3. Küçük Grup Tartışmaları	52
2. 1. 11. 4. 4. Öğrenci Ürün Dosyaları.....	52
2. 1. 11. 4. 5. Öz Değerlendirme.....	53
2. 1. 11. 4. 6. Performans Değerlendirme	53
2. 1. 11. 4. 7. Proje	53
2. 1. 11. 4. 8. Rubrikler	54
2. 1. 11. 4. 9. Sergi.....	54
2. 1. 11. 4. 10. Sunum	54
2. 1. 12. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Hizmet İçi Eğitim	54
2. 1. 13. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Bilimsel Araştırmalar	56
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	68
3. YÖNTEM.....	73
3. 1. Araştırma Modeli	73
3. 2. Araştırma Grubu	74
3. 3. Verilerin Toplanması	84
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	85
3. 3. 1. 1. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği	85
3. 3. 1. 1. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması	85
3. 3. 1. 1. 2. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması	86
3. 3. 1. 1. 3. Ön Uygulamanın Yapılması	86
3. 3. 1. 1. 4. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi.....	92
3. 3. 1. 2. Gözlem.....	93
3. 3. 1. 3. Görüşme.....	94
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci	96
3. 4. Verilerin Analizi	101
3. 5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	104
3. 6. Araştırmanın Etik İlkeleri.....	107
4. BULGULAR	109
4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular.....	109
4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	110

4. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	111
4. 2. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Özelliklerde Öğrencisi Bulunması Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	112
4. 2. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Fakülte Türünün Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	113
4. 2. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	114
4. 2. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulun Konumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	116
4. 2. 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Süresinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	118
4. 2. 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşının Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	121
4. 2. 8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular	123
4. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Bulgular	124
4. 3. 1. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi	124
4. 3. 1. 1. Hümeysra Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	125
4. 3. 1. 2. Oğuz Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	128
4. 3. 1. 3. Buse Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	131
4. 3. 1. 4. Gülşen Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	134
4. 3. 1. 5. Orhan Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	137
4. 3. 1. 6. Ayşe Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	140
4. 3. 1. 7. Selin Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	143

4. 3. 1. 8. Ebru Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	146
4. 3. 1. 9. Merve Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi.....	149
4. 3. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Açısından İncelenmesi	151
4. 3. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri Açısından İncelenmesi.....	154
4. 3. 3. 1. Hazırbulunuşluk.....	155
4. 3. 3. 2. İlgi.....	161
4. 3. 3. 3. Bilişsel Yetenek	166
4. 3. 3. 4. Öğrenme Stili.....	169
4. 3. 3. 5. Öğrenme Hızı.....	174
4. 3. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Farklı Özellikli Öğrenciler Açısından İncelenmesi.....	177
4. 3. 4. 1. Kaynaştırma Öğrencisi	177
4. 3. 4. 2. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenci	180
4. 3. 4. 3. Sosyoekonomik Açıda Dezavantajlı Öğrenci	183
4. 3. 4. 4. Yabancı Uyruklu Öğrenci	184
4. 3. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Farklılaştırılan Öğeler Açısından İncelenmesi.....	190
4. 3. 5. 1. Planlama	190
4. 3. 5. 2. İçerik	193
4. 3. 5. 3. Süreç	195
4. 3. 5. 4. Ürün	197
4. 3. 5. 5. Ölçme-Değerlendirme	198
4. 3. 5. 6. Öğrenme Ortamı	199
4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanması Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	201
4. 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Katıldıkları Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Değerlendirmeleri	201
4. 4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamayı Güçleştiren Etkenlere Yönelik Tespitleri	204
4. 4. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanabilirliğine Yönelik Değerlendirmeleri	208

4. 4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Daha Etkili Uygulanmasına Yönelik Önerileri	211
4. 4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamanın Katkılarına Yönelik Tespitleri	220
5. TARTIŞMA	226
5. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Tartışma	226
5. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma.....	227
5. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Tartışma.....	231
5. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanması Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma.....	238
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	244
6. 1. Sonuçlar	244
6. 2. Öneriler	246
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	246
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	247
7. KAYNAKLAR.....	249
8. EKLER.....	268
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	276

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları tespit edilmiş, farklı değişkenler açısından incelenmiş, bu yaklaşıma yönelik öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri uygulamalar belirlenmiş ve görüşleri ortaya konulmuştur.

Araştırma, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemi işe koşulmuştur. Bu bağlamda araştırmacı tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği” kullanılarak Trabzon ilinde görev yapan 703 sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları belirlenmiş ve farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ölçeğin verileri SPSS 18 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin katılmayanlara göre algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin algılarının farklı özellikli öğrencileri bulunmasına göre ise anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tarama sonuçlarına göre amaçlı örneklem seçimlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmanın ikinci aşamasının araştırma grubu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma grubunu en az bir farklı özellikli öğrencisi bulunan dokuz sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu sınıf öğretmenlerinin beşi farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmış, diğerleri ise katılmamıştır. Araştırmanın bu aşamasında nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemi işe koşularak sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamında farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar gözlemler yapılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi kısmen uyguladıkları ve öğrenme ürünlerini pek farklılaştıramadıkları görülmüştür. Ayrıca hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını kısmen daha fazla farklılaştırdıkları ve farklı özellikli öğrencilerini daha çok dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem sürecinin ardından sınıf öğretmenleri ile farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze yapılan bu görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını özellikle sınıfların kalabalık ve fiziksel imkanların yetersiz olmasının güçleştirdiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklı özellikli

öğrencilere daha fazla destek eğitimi ve yabancı uyruklu öğrencilere uyum programı sağlanmasını bekledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitimin yaygınlaştırılması ve sınıf öğretmenlerinin ifade ettikleri beklentilerin dikkate alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Farklılaştırılmış Öğretim, Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği, Karma Yöntem



ABSTRACT

Investigating Primary School Teachers' Differentiated Instruction Practices

In this research, it was aimed to investigate the differentiated instruction practices of primary school teachers. In line with this purpose, the perceptions of primary school teachers related to the application levels of differentiated instruction were determined, investigated in terms of different variables, their practices in the learning environment for this approach were determined and their views were revealed.

The research was conducted using an exploratory sequential mixed methods design. In the first stage of research, survey method one of the quantitative research designs was employed. In this context, the perceptions of 703 primary school teachers working in the province of Trabzon on differentiated instruction practice levels were determined using the "Differentiated Teaching Scale" developed by the researcher and investigated in terms of different variables. The data of the scale were analyzed using the SPSS 18 program. According to the results of the analysis, it was determined that the perceptions of primary school teachers related to implementation of differentiated instruction were high. Furthermore, it was determined the perceptions of primary school teachers who participated in-service training for differentiated instruction were significantly higher than those who did not. It was concluded that the perceptions of primary school teachers did not change significantly according to the presence of students with different characteristics.

The research group of the second stage of the study was determined by using the criterion sampling method among the purposeful sampling according to the survey method results. In this context, nine classroom teachers with at least one student with different characteristics constituted the research group. Five of these primary school teachers participated in-service training related to differentiated instruction, while others did not. At this stage of the research, the case study method was used as a qualitative research design and the practices of primary school teachers in the learning environment for differentiated instruction were investigated in detail by making observations. The data obtained from the observations were subjected to content analysis. As a result of the analysis, it was observed that primary school teachers partially implemented the differentiated instruction and could not differentiate learning products much. In addition, it was concluded that primary school teachers participating in in-service training partially differentiated their practices and took their students with different characteristics more into consideration. After the observations, semi-structured interviews were conducted with the primary school teachers in order to determine their views on the implementation of differentiated instruction. Content analysis was performed on the data obtained from these face-to-face interviews. According to the findings of the analysis, it was determined that the primary school teachers were of the opinion which the

implementation of differentiated instruction was especially difficult due to the crowded classrooms and insufficient physical facilities. Furthermore, it was determined that primary school teachers expect more support training for students with different characteristics and orientation program for foreign students. As a result of the research, it was suggested that the in-service training for differentiated instruction should be generalized and the expectations expressed by the primary school teachers should be taken into account.

Keywords: Primary School Teachers, Differentiated Instruction, Differentiated Instruction Scale, Mixed Method



TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Farklı Düzeylerde Yapılan Bilimsel Araştırmalar	57
2.	Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik İlkokul Düzeyinde Yapılan Bilimsel Araştırmalar	64
3.	Örneklemin Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı	75
4.	Araştırma Grubuna İlişkin Bilgiler	76
5.	Araştırma Grubuna İlişkin Diğer Bilgiler.....	83
6.	Ölçeğin Pilot Uygulamasına Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı	87
7.	KMO ve Bartlett Sphericity Testleri Sonuçları	88
8.	Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin Faktör Yapısı.....	89
9.	Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin Faktör Yapıları	90
10.	Maddelerin Ortak Faktör Varyansları.....	90
11.	Faktörlerin Cronbach Alfa Değerleri.....	91
12.	Maddelerin Toplam Korelasyonları.....	91
13.	Ölçeğin Boyutları Arasındaki Korelasyonları	92
14.	Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin Faktörleri ve Maddeleri.....	92
15.	Gözlem Süresinin Derslere Göre Dağılımı.....	98
16.	Araştırma Sürecinin Aşamaları	100
17.	Uyum Oranı İndeksi Tutarlılık Değerleri	105
18.	Araştırmacıların Alan Notlarına İlişkin Örnekler.....	106
19.	Uygulamada Alt Boyutların Cronbach Alfa Değerleri.....	109
20.	Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algıları	109
21.	Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	110
22.	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime Katılma Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi	111

23.	Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Özelliklerde Öğrencisi Bulunması Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi.....	112
24.	Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Fakülte Türünün Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi.....	113
25.	Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi.....	115
26.	Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Konumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi.....	117
27.	Sınıf Öğretmenlerinin Görev Süresinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi.....	119
28.	Sınıf Öğretmenlerinin Yaşının Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi	122
29.	Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi.....	123
30.	Sınıf Öğretmenlerinin Tespitlerine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamayı Güçleştiren Etkenler	204
31.	Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Öğretmenlere Yönelik Önerileri.....	211
32.	Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Eğitimin Diğer Paydaşlarına Yönelik Önerileri	214
33.	Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamanın Öğrencilerin Gelişimine Katkılarına Yönelik Tespitleri	220

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Geleneksel ve farklılaştırılmış sınıfların karşılaştırılması (Tomlinson, 1999).....	28
2.	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı (Tomlinson, 1999).....	30
3.	Araştırma süreci.....	99
4.	Kaynaştırma öğrencilerine ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar	178
5.	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar	181
6.	Yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar	185
7.	Sınıf öğretmenlerinin planlamada dikkate aldıkları unsurlar	190
8.	Sınıf öğretmenlerinin içeriği farklılaştırmak için gerçekleştirdiği uygulamalar	194
9.	Sınıf öğretmenlerinin süreci farklılaştırmak için gerçekleştirdiği uygulamalar	196
10.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırmada kullandığı teknikler	199
11.	Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını farklılaştırmada kullandığı unsurlar	200

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Hümeyra öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu	125
2.	Oğuz öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	128
3.	Buse öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	132
4.	Gülşen öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	135
5.	Orhan öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	138
6.	Ayşe öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	141
7.	Selin öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	143
8.	Ebru Öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	146
9.	Merve öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	149
10.	Hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu.....	152
11.	Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma durumu.....	155
12.	Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgilerini dikkate alma durumu.....	162
13.	Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bilişsel yeteneklerini dikkate alma durumu.....	166
14.	Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alma durumu.....	169
15.	Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alma durumu.....	174
16.	Kaynaştırma öğrencilerinin dikkate alınma durumu	178
17.	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkate alınma durumu	180

18.	Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerinin dikkate alınma durumu.....	184
19.	Yabancı uyruklu öğrencilerin dikkate alınma durumu	185
20.	Sınıf öğretmenlerinin içeriği farklılaştırma durumu.....	193
22.	Sınıf öğretmenlerinin süreci farklılaştırma durumu	195
22.	Sınıf öğretmenlerinin ürünün farklılaştırılmasını sağlayabilme durumu.....	197
23.	Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırma durumu.....	198



FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

<u>Fotoğraf No</u>	<u>Fotoğraf Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Hümeyra Öğretmenin Elif'in simetri konusuna ilişkin ön bilgisini belirlemesi	156
2.	Lina'nın bul-tak etkinliğini gerçekleştirmesi	159
3.	Yiğit'in abaküs kullanarak problem çözmesi	173
4.	Önder'in saat modeli etkinliğine katılması.....	179
5.	Yiğit'in kendi oluşturduğu problemi çözmesi	182
6.	Abdullah'ın takım tanıtma etkinliği	188

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
İYEP	: İlkokullarda Yetiştirme Programı
PIKTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund)
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Öğrenciler, doğuştan gelen özelliklerinden ve yetiştikleri çevreden ötürü günümüz dünyasında oldukça farklılaşmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, bilişsel yetenek, stil, öğrenme hızı, sosyoekonomik durum, kültür vb. özellikleri farklılık göstermektedir. Mevcut Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda bu hususa vurgu yapılmış ve öğrencilerin eğiliminin, ilgisinin, isteğinin, yeteneğinin, ekonomik durumunun, etnik kökeninin ve yetişme sürecinin farklılaşabildiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Öğretim ortamında öğrencilerin bu farklılıklarının dikkate alınması gerekir. MEB, sahip olmaları gereken yeterlikler kapsamında öğretmenlerden öğrencilerin beceri, ilgi ve yetenek gibi bireysel farklılıklarını belirlemelerini, önemsemelerini ve geliştirmeye dayalı öğretim gerçekleştirmelerini beklemektedir (Dağlıoğlu, Turupcu-Doğan & Basit, 2017). Ayrıca MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde, öğretimin bütün kademelerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının amaçlanması, buna yönelik ortamlar oluşturulması ve süreçler gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018b). Çünkü tam anlamıyla etkili bir öğretim bu farklılıkların dikkate alınmasıyla gerçekleşir (MEB, 2018c). Bu farklılıklar dikkate alınmadığında öğrenme süreci daha çok orta düzeyde olan, sözel zekâsı ve işitsel öğrenmesi gelişmiş, başkalarından dinleyerek öğrenmeyi tercih eden öğrencilere hitap edecek, tüm öğrenciler aynı seviyede gelişim gösteremeyecek ve planlanan hedeflere tam olarak ulaşamayacaktır (Avcı & Yüksel, 2018; MEB, 2018d; Özer & Yılmaz, 2016). Bu durumda farklı ön bilgiye, ilgiye ve öğrenme profiline sahip öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına yeterince cevap verilemeyecektir. Nitekim ülke genelinde yapılan sınavların sonuçları, öğrencilerin okula devam ve okuldan ayrılma oranları mevcut öğrenme süreçlerinin bu beklenti ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Özer & Yılmaz, 2016).

Öğrencileri farklılaştıran özelliklerden ilki hazırbulunuşluk düzeyidir. Hazırbulunuşluk, öğrencilerin belirli bir bilgi veya beceriye ilişkin başlangıçtaki seviyesidir (Tomlinson & Allan, 2000). Öğrenme sürecini farklılaştırmak için öncelikle öğrencilerin konuya ilişkin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi gerekir (Tomlinson, 1999). Bunun sonucunda öğrencilerin ön bilgileri farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler konuya ilişkin az ön bilgiye sahipken, bazıları kısmen ve bazıları ise ailelerinden, medyadan, önceden aldıkları eğitimle veya sosyal çevreden kaynaklı daha fazla ön bilgiye sahip olabilir. Hatta bazı öğrencilerin konuya ilişkin hiç ön bilgisi olmayabilirken bazı öğrenciler ise konuyu öğrenmek için tamamen hazır olabilir. Öğrenme ortamı ve süreci, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ve onları buradan öteye taşımaya uygun olarak tasarlanmalıdır (Özer & Yılmaz, 2016). Aksi durumda öğrenciler, başarılı olma, gelişim gösterme ve ilerleme bakımından olumsuzluklarla karşılaşılabilir (Byrnes, 1996). Nitekim geleneksel

sınıflarda öğrencilerin ön bilgi farklılıkları göz ardı edilerek konuya ilişkin hiçbir şey bilmedikleri varsayılır, bunun sonucunda ön bilgisi düşük olan öğrencilerin yeni konuyu öğrenme ve ön bilgisi yüksek olan öğrencilerin daha fazla, detaylı bilgi edinme imkanı elinden alınmış olur (Avcı & Yüksel, 2018). Öğrencilerin ön bilgi düzeyi farklılıklarının dikkate alındığı sınıf ortamlarında ise istasyonlardan, öğrenme merkezlerinden, yörünge çalışmalarından, iş birliğine dayalı öğrenmeden, grup araştırmalarından, bağımsız çalışmalardan, bilgisayara dayalı öğretimden, kademelendirilmiş etkinliklerden, karmaşık öğretimden, öğrenme sözleşmelerinden, ajandalardan, kavram haritalarından ve farklı düzeylerde materyallerden faydalanılabilir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2014; Tomlinson & Strickland, 2005). Bu bağlamda ön bilgisi düşük ve yüksek öğrencilere de düzeylerine uygun destek sağlanabilir ve bilgiler, örnekler, materyaller, etkinlikler, uygulamalar sunulabilir.

Öğrencileri farklılaştıran bir diğer özellik ilgileridir. İlgi, öğrencilerin öğrenme ortamındaki konulara, etkinliklere, görevlere ve ürünlere ilişkin merakı, sevgisi, tutkusu veya yakınlığıdır (Aşıroğlu, 2016; Özer & Yılmaz, 2016; Tomlinson, 2009). Bir başka deyişle ilgi, bireyin sevdikleri ve sevmediklerine ilişkin hisleridir (Avcı & Yüksel, 2018). Her bireyin doğası gereği sevdikleri ve sevmedikleri farklılaştığı için öğrencilerin ilgileri çeşitlilik gösterir. Bu çeşitlilik, öğrenme sürecinde onların nasıl öğrenmek istediklerini şekillendirir. Bu bakımdan bazı öğrenciler öğretmenlerinden veya arkadaşlarından dinleyerek, bazıları okuyarak, bazıları yazarak ve not tutarak, bazıları ise hareket ederek ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin planlama yaparken ve uygulamalar gerçekleştirirken bu ilgi farklılıklarını dikkate alması gerekir. İlgilerin dikkate alınmadığı geleneksel sınıf ortamlarında öğrenme süreci daha çok dinleyerek, okuyarak ve yazarak öğrenmeyi seven öğrencilere hitap eder. Bunun sonucunda öğrenciler öğrenme sürecine ilişkin olumsuz tutum geliştirebilir ve akademik başarısızlık yaşayabilir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2000). Öğrencilerin ilgilerinin dikkate alındığı öğrenme ortamlarında ise farklı örneklerle, ek materyallere, karma görevlere ve ilgi merkezi gibi grup çalışmalarına yer verilebilir (Gregory & Chapman, 2002; Turville, 2007). Böyle ortamlarda öğrenciler daha fazla motive olur, görevleri sahiplenir ve öğrencilerin akademik başarısı, tutumu, performansı artar (Runco & Chand, 1995; Torrance, 1995).

Öğrencilerin dikkate alınması gereken bir diğer farklılığı ise bilişsel yetenekleridir. Gardner'e (1983) göre zekâ; problem çözebilme, ürün ortaya koyabilme yeteneğidir ve bireylerin bu yetenekleri oldukça farklıdır. Gardner (1983) zekâyı; sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, kişilerarası/sosyal, içsel/öze dönük ve doğa/doğacı olmak üzere sekiz farklı alan olarak açıklamıştır. Buna göre bir görevi gerçekleştirirken sözel zekâsı gelişmiş olan bireyler yazarak ve konuşarak, matematiksel zekâsı gelişmiş olanlar işlemler yaparak, görsel zekâsı gelişmiş olanlar görseller (çizgi, şekil, resim vb.) kullanarak, bedensel zekâsı gelişmiş olanlar vücudunu kullanarak ve yaparak, müziksel zekâsı

gelişmiş olanlar müzik yaparak ve aleti kullanarak, sosyal zekâsı gelişmiş olanlar iletişim kurarak, içsel zekâsı gelişmiş olanlar bireysel çalışarak, doğacı zekâsı gelişmiş olanlar çevreyi inceleyerek ve gözlem yaparak öğrenmek isterler. Öğrencileri farklılaştıran diğer özelliklerde olduğu gibi bireyin gelişmiş zekâ türü; neyi, nasıl öğreneceğini ve sergileyeceğini etkiler (Tomlinson, 2009). Bir başka deyişle her bir öğrenci öğrenme ortamında daha çok gelişmiş zekâ alanına göre etkinlikler ve uygulamalar gerçekleşmesini bekler. Fakat öğretmenin merkezde olduğu geleneksel sınıflarda öğretim daha çok sözel zekâyâ dönük gerçekleşir. Oysaki öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin farklılığını dikkate almak için bireysel çalışmalardan (bağımsız çalışma, yörengе çalışmaları vb.) ve grup çalışmalarından (istasyonlar, merkezler, grup araştırması vb.) yararlanılabilir.

Öğrencileri farklılaştıran bir diğer özellik de öğrenme stilleridir. Öğrenme stili; her bireyde farklılaşabilen bilgiyi algılamada, anımsamada, işlemede ve özümsemde tercih edilen yoldur (Dunn & Dunn, 1993; Kolb, 1984). Kısacası öğrenme stili, bireyin bilgiye nasıl ulaşmak istediğine ilişkin tercihidir (Avcı & Yüksel, 2018). Farklı araştırmacılar (Dunn & Dunn, 1974; Grasha & Riechmann, 1975; Gregorc, 1985; Jung, 1971; Kolb, 1976; Silver & Hanson, 1996) öğrenme stillerine ilişkin açıklamalar, sınıflamalar yapmış ve modeller geliştirmişlerdir. Bunlardan en bilineni çevresel, duyuşsal, fiziksel, psikolojik ve sosyal etkenler üzerine şekillendirilen Dunn ve Dunn'un (1974) öğrenme stili modelidir. Bu modele göre görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik olmak üzere üç öğrenme stili bulunmaktadır. Görsel öğrenenler; çizelge, çizgi, grafik, harita, poster, resim ve şema kullanılmasıyla kolay öğrenirler. İşitsel öğrenenler; dinleyerek, konuşarak, sohbet ederek ve tartışarak öğrenmeyi severler. Kinestetik öğrenenler ise, hareket ederek ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Geleneksel sınıf ortamlarında öğretme süreci daha çok işitsel ve kısmen görsel öğrenenlere hitap etmektedir. Bu sınıf ortamlarında dokunsal öğrenme stiline sahip öğrenciler ihmal edilebilmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı öğretim süreçlerinde ise bireysel çalışmalardan, grup çalışmalarından, farklı materyallerden (geometrik cisimler, lego, oyun hamuru vb.), bilgisayar ve video programlarından, laboratuvar çalışmalarından ve deneylerden, gezilerden (müze, doğal ve tarihi yerler vb.), drama, canlandırma ve rol oynamalardan faydalanılabilir.

Öğrencilerin dikkate alınması gereken bir diğer farklılığı öğrenme hızlarıdır. Öğrenme hızı, öğrencilerin bilgiyi algılaması için gerekli süreye ve uygulamaya ilişkin durumdur. Öğrenme hızı yüksek öğrenciler daha az örneğe, pratiğe ve uygulamaya ihtiyaç duyarken öğrenme hızı düşük öğrenciler ise daha fazla örneğe, pratiğe ve uygulamaya ihtiyaç duyarlar (Belar, 2010; Heacox, 2002). Geleneksel sınıf ortamlarında öğretim daha çok öğrenme hızı orta düzey olan öğrencilere yöneliktir. Bu sınıflarda öğretim hızı, düşük ve yüksek olan öğrenciler ihmal edilebilmektedir. Bireysel farklılıkların dikkate alındığı sınıf ortamlarında ise tüm öğrencilere öğrenme hızlarına göre süre ve uygulama sunulması için uğraşılır.

Öğrencileri farklılaştıran bir diğer özellik ise sosyoekonomik düzeyleridir. Çünkü öğrencilerin ev gibi okul dışı yaşantıları akademik performansında önemli derecede etkilidir (Heacox, 2002; Tomlinson & Strickland, 2005). Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarına uygun çalışma ortamı sunabilir, daha fazla destek olabilir, öğrenim düzeylerinin yüksek olmasından dolayı çocukları ile daha fazla ilgilenilebilir ve daha verimli zaman geçirebilir (Yaşar & Aral, 2011). Bunun sonucunda bu öğrenciler öğrenme ortamına akranlarından daha avantajlı ve uyarılmış bir şekilde gelir, başarılı olmaları kolaylaşır. Bu bakımdan öğretmenlerin bu öğrencilerin geçmiş yaşantılarının daha çok, genel uyarılmışlık hallerinin, ön bilgilerinin daha yüksek olabileceğini dikkate alması ve onlara buna ilişkin bilgi, etkinlik ve görevler sunması gerekir. Sosyoekonomik düzeyi düşük aileler ise belki de çocuklarına yeterince ilgi gösteremeyecek ve zaman ayıramayacak, kitap ve oyuncak gibi uyarıcı nitelikte malzemeler sunamayacak ve onların sadece barınma, beslenme ve giyinme gibi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecektir (Yaşar & Aral, 2011). Öğrenme ortamlarında bu ihtiyaçların bile yeterince karşılanamadığı öğrenciler bulunabilmektedir. Bu öğrenciler okula aç, mutsuz, stresli, uyarılmışlığı düşük, yorgun gelebilmekte ve bu durum öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Tomlinson, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin bu öğrencilerin geçmiş yaşantılarının daha az, genel uyarılmışlık hallerinin, ön bilgilerinin daha düşük olabileceğini dikkate alması ve onlara buna ilişkin bilgi, etkinlik, görevler sunması ve daha fazla destek sağlaması gerekir.

Öğrencilerin dikkate alınması gereken bir diğer farklılığı kültürleridir. Kültür, “bireyin, ailenin ve toplumun davranış biçimlerini, değerlerini ve inançlarını belirleyen özellikler” olarak tanımlanır (Lynch, 1992, s. 44). Bu bağlamda öğrenme ortamında aynı uyruklu öğrenciler bile bölgesel farklılıklardan ve geçmiş yaşantılarından ötürü farklı kültürlerle sahiptir. Bu bakımdan öğrenme süreci, öğrencilerin kendi yaşam ortamlarından getirdikleri kültüre dönük ve kültürel farklılıklara duyarlı olmalı, çoğulculuğu esas alan bir yaklaşım benimsemelidir (Mastropieri & Scruggs, 2016a). Farklı kültürden gelen öğrencilerin akademik başarısızlık yaşama riski daha yüksek olduğundan bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda daha bir önem arz etmektedir (Gollnick & Chinn, 2013). Çünkü bazen öğrenme ortamlarında farklı kültürden ve özellikle uyruktan öğrenciler, ayrımcılığa maruz kalabilmekte ve öğretim süreçleri onlara uygun hale getirilememektedir (Baca, Baca & de Valenzuela, 2004; Patton, 1998). Ayrıca bazen yabancı uyruklu öğrenciler, sınıfta konuşulan dili anlayamadıklarından öğrenme sürecine ilgisiz olurlar ve aktif katılmazlar. Oysaki bu öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu bakımdan öncelikle farklı kültürden gelen öğrencilerin ön bilgileri belirlenmeli ve buna yönelik uygulamalar gerçekleştirilmelidir (Mastropieri & Scruggs, 2016a). Bunun sonucunda bu öğrencilerin öğrenme sürecine katılması için bilinen ve somut çeşitli örneklerle yer verilebilir, uygulamalı alıştırımlar sunulabilir, iş birliği öğrenmeden ve grupla öğretimden faydalanılabilir (Grassi & Barker, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2016a; Salend & Duhaney, 2005).

Öğrenme ortamında öğrencilerin farklılıklarının yanında kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve yabancı uyruklu gibi farklı özellikli öğrencilerin özellikle dikkate alınması gerekir. Çünkü bu öğrenciler özel durumlarından ötürü süreçte akranlarından dezavantajlı durumdadır. Örneğin kaynaştırma öğrencileri; algılamaya, dile ve konuşabilmeye, kavramaya ve sorun çözebilmeye ilişkin problemlerle karşılaşır (Mastropieri & Scruggs, 2016b). Bunun sonucunda özellikle ön bilgi düzeyi ve öğrenme hızı bakımından akranlarının gerisinde olabilmektedirler. Bu bakımdan bu öğrenciler; daha fazla desteğe, örneğe, uygulamaya ve zamana ihtiyaç duyabilmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ise; akademik ve bilişüstü beceri, dikkat, dil ve okuryazarlık, hafıza konusunda sorunlar yaşar (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007; Grayson, Baird, Dearing & Hamill, 2009; Mastropieri, Scruggs, Boon & Carter, 2001; Woodward, 1994). Bundan ötürü bu öğrencilerin öğrenme hızları genellikle düşük olmaktadır. Bu bakımdan bu öğrenciler; daha fazla örneğe, uygulamaya veya süreye ihtiyaç duyabilmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler ise eğitimlerine ilişkin ailelerinden yeterince destek ve ilgi göremeyebilir. Bunlar içerisinde özellikle parçalanmış aile çocukları daha riskli durumdadır. Bu öğrenciler yaşadıklarından dolayı okula düşünceli ve mutsuz gelebilmektedirler. Bunun sonucunda öğrenme sürecine yeterince katılamamakta ve duygusal problemler yaşamaktadırlar (Şahin, 2013; Şahin & Altun, 2014). Bu bakımdan süreçte özellikle bu öğrenciler daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler ise; öğrenme ortamlarında ayrımcılığa maruz kalabilmekte, öğretim süreçleri onlara hitap edememekte ve bunun sonucunda akademik başarısızlık yaşayabilmektedir (Baca vd., 2004; Gollnick & Chinn, 2013; Patton, 1998). Ayrıca bazen bu öğrenciler, sınıfta konuşulan dili anlayamadıklarından öğrenme sürecine ilgisiz olurlar ve aktif katılmazlar (Mastropieri & Scruggs, 2016a). Farklı özellikli öğrencilerin bu tür özel durumlarını ve öğrencilerin farklılıklarını dikkate almak için son yıllarda ortaya koyulan yaklaşımlardan birisi de kapsayıcı eğitimidir.

Kapsayıcı eğitim ilk olarak, çeşitli engelleri bulunan veya özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal eğitim süreçlerine dahil edilmesi için ortaya koyulmuştur. Günümüzde ise eğitimsel, kültürel, sosyal ve yaşamsal süreçlere ulaşmada akranlarına göre dezavantajlı durumda olan ekonomik düzeyi düşük, engelli, etnik ve kültürel azınlık, göçmen, mülteci ve sığınmacı öğrencileri kapsamaktadır (UNESCO, 2001). Bu öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda ve eşit şartlarda eğitim görmesini amaçlamaktadır. Bu bakımdan kapsayıcı eğitim “öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitimdeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak tanımlanabilir (UNESCO, 2005, s.33). Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin temel amacı; uygun şartların oluşturulmasıyla genel öğretim sınıflarının tüm öğrencileri kapsamayı, onlara hizmet vermesi ve hiçbir öğrencinin dışlanmamasıdır (UNESCO, 1994, 2009). Özetle kapsayıcı eğitim, çıkış itibarıyla özel eğitime ihtiyaç duyan ardından diğer

dezavantajlı ve günümüzde ise tüm öğrencilere yönelik olarak öğretimin farklılaştırılmasını ifade etmekte ve amaçlamaktadır.

Son yıllarda öğrenme sürecinde tüm öğrencilerin kapsanması ve farklı özelliklerinin dikkate alınması için yeni yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlardan birisi de literatürde ilk defa Tomlinson (1995) tarafından ortaya koyulan farklılaştırılmış öğretimdir. Farklılaştırılmış öğretim; içeriğin, sürecin veya ürünün öğrencilerin hazırbulunuşluğunun, ilgisinin veya profilinin dikkate alınarak planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesidir (Drapeau, 2004; Gregory & Chapman, 2002; Tomlinson, 1999). Farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrencilere bütüncül bakış açısını, güçlü yönlerini geliştirecek fırsatlar sunmayı ve seviyelerine göre yüksek performans gösterecek ortamlar sağlamayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda öğretim programları ve yöntemleri, kaynaklar ve materyaller, etkinlikler ve görevler, ürünler çeşitlendirilir ve öğrencilere bunları seçebilme imkanı sağlanır (Bearne, 1996; Tomlinson, 1999). Farklılaştırılmış öğretimde tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyulur, ihtiyaçları dikkate alınır ve bu bakımdan çeşitli etkinliklere, görevlere ve stratejilere yer verilir (Özer & Yılmaz, 2016; Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama bakımından etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu ifade edilebilir. Nitekim birleştirilmiş sınıf ve özel eğitim uygulaması farklılaştırılmış öğretimin başarılı örnekleridir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim, süreçte orta düzey öğrencilerin yanında düşük ve yüksek düzey öğrencilerin de dikkate alınmasını, daha yüksek performans ve başarı göstermesini, motivasyon ve tutumunun artmasını sağlar (Avcı & Yüksel, 2018). Bununla birlikte öğrencilerin süreçte öğrenirken eğlenmelerine ve sosyal etkileşim kurmalarına imkan tanır (Beler, 2010).

Bu bağlamda öğrenme ortamlarında tüm öğrencilerin farklı özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamalarının incelenmesi gerekir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin birçok araştırma (Chien, 2012; Ernest, Heckaman, Thompson, Hull & Carter, 2011; Etienne, 2011; Gaitas & Martins, 2017; Halpin-Brunt, 2007; Karakaş, 2019; Mills vd, 2014; Morrison-Thomas, 2016; Prast, Weijer-Bergsma, Kroesbergen & Van Luit, 2018; Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman, 2013; Siam & Al-Natour, 2016; Smit & Humpert, 2012) olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin sadece farklı özellikli öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin olarak birkaç araştırma (Bayram, 2019; Keleş, 2019; Şimşek, 2019; Yıldırım, 2017) bulunmaktadır. Literatürde öğretmenlerin tüm (farklı özellikli ve genel) öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirdikleri farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamaların incelendiği sadece bir araştırmaya (Zoraloğlu, 2016) rastlanılmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin tüm öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını incelemesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmanın öğrenme

ortamına yansımalarının incelenmesi bakımından da kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatürüne katkıda bulunacağı belirtilebilir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesidir. Bu kapsamda öncelikle sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Literatürde bu yaklaşıma yönelik hizmet içi eğitime katılmanın uygulama algısını arttırdığını belirlenmesinden (Burkett, 2013; De Neve & Devos, 2016; Dixon vd., 2014; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Richards-Usher, 2013), sıklıkla öğretmenlere bu eğitimin sunulmasının önerilmesinden ve 2018 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bunun gerçekleştirilmesinden ötürü sınıf öğretmenlerinin bu algılarının hizmet içi eğitime katılma durumu bakımından incelenmesi planlanmıştır. Son yıllarda sınıflardaki farklı özellikli öğrenci sayısının hızla artmasından dolayı sınıf öğretmenlerinin bu algılarının bu öğrencilerin bulunması durumuna göre de incelenmesi amaçlanmıştır. Literatürde bu yaklaşımı uygulama algılarının kadın sınıf öğretmenlerinin erkeklerden yüksek olduğu (Demirkaya, 2018); görev yapılan okulun konumuna göre değiştiği (Çam, 2013); mezun olunan fakülte türüne (Demirkaya, 2018), öğrenim düzeyine (Çam, 2013), görev süresine (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Gaitas & Martins, 2017; Hilyard, 2004; King, 2010; Öztürk & Mutlu, 2017) göre değişmediği; yaşa göre incelenmediği belirlendiğinden bu algıların bu değişkenler açısından da incelenmesi ve mevcut araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılması planlanmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri uygulamaların belirlenmesi ve görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları;
 - a) Bu yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitime katılma durumuna,
 - b) Farklı özelliklerde öğrencisi bulunması durumuna,
 - c) Mezun olduğu fakülte türüne,
 - ç) Öğrenim düzeyine,
 - d) Görev yaptığı okulun konumuna,
 - e) Görev süresine,
 - f) Yaşına,
 - g) Cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun dördüncü maddesinde geçen "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.", altıncı maddesinde geçen "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara yöneltir.", sekizinci maddesinde geçen "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır." temel ilkelerinden (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5102) ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan "Bütün okul kademelerinde öğrenenin bireysel farklılıklarını gözetten bir amaç-yapı davranış ilişkisi hedeflenmelidir." ifadesinden (MEB, 2018b, s. 22) yola çıkarak eğitim sistemimizden ve öğretmenlerimizden öğrenme ortamındaki tüm öğrencilerin dikkate alınmasının ve sürece dahil edilmesinin beklendiği ifade edilebilir. Ayrıca mevcut Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Okul içi ve okul dışı uygulamalarda öğretmenler; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimleri ile bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır." ifadesi de bu beklentiyi desteklemektedir (MEB, 2018a, s. 10). Yine mevcut Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirme vizyonundan (MEB, 2018c) hareketle öğrenme ortamının ve sürecinin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde farklılaşması ve çeşitli yaşantıları içermesi gerekir. Bu yaşantıların oluşturulmasında farklılaştırılmış öğretimden faydalanılabilir. Bu bakımdan öğretmenlerin uygulamalarının farklılaştırılmış öğretim bakımından incelenmesi, eksikliklerin ve karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi gerekir. Yapılan araştırmada bu gerekliliğe uygun olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları detaylı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaların incelenmesi ve sonuçlarının yapılacak araştırmalara yol göstermesi bakımından önemli olduğu belirtilebilir.

Literatür incelendiğinde farklılaştırılmış öğretime yönelik araştırmaların çoğunun bu yaklaşımın öğrencilerin akademik başarısına, benliğine, motivasyonuna ve tutumuna etkisine ilişkin olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerine ilişkin bazı araştırmalara da rastlanılmıştır. Fakat Türkiye'de örnekleme sınıf öğretmenleri olan birkaç araştırma (Demirkaya, 2018; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Zoraloğlu, 2016) bulunmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu araştırmanın özellikle kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatürüne katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin araştırmaların çoğu nicel yaklaşımla, deneysel yöntemle ve tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında karma yaklaşımın kullanıldığı bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Fakat karma yaklaşım kullanılarak öğretmenlerin farklılaştırılmış

öğretim uygulamalarının çok yönlü incelendiği araştırmalar (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Demirkaya, 2018; Etienne, 2011; Hilyard, 2004; Siam & Al-Natour, 2016) sınırlıdır. Bu araştırmalardan da sadece biri (Demirkaya, 2018) sınıf öğretmenlerine ilişkindir. Bu bağlamda bu araştırmmanın kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatüründe önemli yer tutacağı ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının anket/ölçek, gözlem ve görüşmenin birlikte kullanılarak incelenmesi sınırlılığını (Halpin-Brunt, 2007; Hilyard, 2004) gidermede önem arz edebilir.

Farklılaştırılmış öğretime yönelik bazı anketler (Aşıroğlu, 2016; Dugger, 2008; Öztürk & Mutlu, 2017; Siam & Al-Natour, 2016; Tomlinson & Allan, 2000; Whipple, 2012) bulunmaktadır. Ayrıca bu yaklaşıma ilişkin bazı ölçekler (Coubergs, Struyven, Vanthournout & Engels, 2017; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Mutlu, Öztürk & Aktekin, 2019; Roy, Guay & Valois, 2013) geliştirilmiştir. Fakat bu ölçeklerin sadece birisi (Demirkaya, 2018) sınıf öğretmenlerine yöneliktir ve literatürde sınıf öğretmenlerine yönelik farklılaştırılmış öğretim ölçeği boşluğu bulunmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerine yönelik ölçek geliştirilen bu araştırma bu boşluğu doldurma çabası olarak kabul edilebilir ve farklılaştırılmış öğretim literatüründe önemli yer tutabilir.

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin literatürde öğretmenlerin öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik farklılaştırılmış uygulamalarının incelendiği birçok araştırma (Chien, 2012; Ernest vd, 2011; Etienne, 2011; Gaitas & Martins, 2017; Halpin-Brunt, 2007; Karakaş, 2019; Mills vd, 2014; Morrison-Thomas, 2016; Prast vd., 2018; Ruys vd., 2013; Siam & Al-Natour, 2016; Smit & Humpert, 2012) bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sadece farklı özellikli öğrencilerine yönelik farklılaştırılmış uygulamalarının incelendiği birkaç araştırma (Bayram, 2019; Keleş, 2019; Şimşek, 2019; Yıldırım, 2017 olduğu görülmektedir. Fakat literatürde öğretmenlerin tüm öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirdikleri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği sadece bir araştırmaya (Zoraloğlu, 2016) rastlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tüm öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği bu araştırma literatürdeki bu boşluğu giderme çabası olarak kabul edilebilir ve farklılaştırılmış öğretim literatüründe önem arz edebilir.

Son yıllarda benimsenen ve yeni bir yaklaşım olan farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamlarında tercih edilmesi ve etkin kullanılması için öğretmenlere hizmet öncesinde ve esnasında bu yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitim verilmesi gerekir. Nitekim birçok araştırmada (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Bal, 2016; Burkett, 2013; Camcı-Erdoğan, 2014; Çam, 2013; De Neve & Devos, 2016; Demir, 2013; Demirkaya, 2018; Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014; Eşiyok, 2017; Gaitas & Martins, 2017; Hilyard, 2004; Ismajli & İmamı Morina, 2018; Kaplan-Sayı, 2013; Karadağ, 2010; Karakaş, 2019; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Özkanoglu, 2015; Özyaprak, 2012; Prast vd., 2018; Pürsün & Efilti, 2017; Ruys vd., 2013; Salar, 2018; Scott, 2012; Siam & Al-Natour, 2016; Şaldırdak, 2012; Whipple, 2012) bu gerekliliğe ilişkin öneride bulunulmuştur. Literatüre bakıldığında öğretmen adaylarına

farklılaştırılmış öğretim eğitimi verildiği ve etkilerinin incelendiği bazı araştırmalar (Butler & Lowe, 2010; Chamberlin & Powers, 2010; Chen, 2007; Joseph, Thomas, Simonette & Ramsook, 2013; Lockley, Jackson, Downing & Roberts, 2017; Ruys vd., 2013; Salar & Turgut, 2015) bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim eğitimi verildiği ve etkilerinin incelendiği araştırmalar (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Kurnaz & Arslantaş, 2018) ise oldukça sınırlıdır. Oysaki öğretmenlere hizmet içi eğitim verildikten sonra sınıflarında buna ilişkin neler gerçekleştirdiklerinin yakından takip edilmesi gerekir (Kurnaz & Arslantaş, 2018). Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının gerçekleştirdiği farklılaştırılmış öğretim eğitimine katılan sınıf öğretmenlerinin de uygulamalarının incelendiği ve bunun sonucunda bu eğitimin çıktılarının ortaya koyulduğu bu araştırmanın kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatürüne katkı sağlayacağı belirtilebilir. Ayrıca araştırmanın sonuçları bakımından eğitim fakültelerine, yöneticilerine, planlamacılarına, kurumlarına ve eğitimin diğer paydaşlarına fayda sağlayabilir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirilen bu araştırma şu sınırlılıkları içermektedir:

1. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemi, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan, ulaşılabilen ve gönüllü katılım gösteren 703 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Çalışmanın nitel boyutunun araştırma grubu, nicel boyutun sonuçlarına göre belirlenen ve sınıflarında gözlem yapılan dokuz sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın veri toplama araçları; Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği, gözlem ve görüşme ile sınırlıdır.
4. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gözlenmesi 10 hafta ve toplam 132 ders saati ile sınırlıdır.
5. Gözlem süreci; Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirilen bu araştırma şu varsayıma dayanmaktadır:

1. Farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları belirlenen sınıf öğretmenlerinin ölçeğe samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Araştırmada sıklıkla yer alan temel kavramlar, süreç boyunca kullanıldıkları anlamları bakımından şu şekilde tanımlanmışlardır:

Farklı Özellikli Öğrenci: Öğretim ortamında akranlarına göre dezavantajlı durumda olan kaynaştırma öğrencisi, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı veya yabancı uyruklu öğrencidir.

Farklılaştırılmış Öğretim: İçerik, süreç, ürün gibi öğretim öğelerinin öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili vb. gibi farklı özelliklerine göre düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesidir.

Kapsayıcı Eğitim: Öğretim ortamında genel ve farklı özellikli tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, buna yönelik olarak beklentilerinin ve gereksinimlerinin karşılanmasıdır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölüm, araştırmanın kuramsal çerçevesi ve literatür taramasının sonucu başlıklarından oluşmaktadır. Öncelikle kuramsal çerçeve başlığı altında farklılaştırılmış öğretime ve bu yaklaşıma yönelik bilimsel araştırmalara yer verilmiştir. Literatür taramasının sonucu başlığı altında ise, incelenen bilimsel araştırmaların sentezi yapılmış ve buradan hareketle bu çalışmanın literatürdeki gerekliliğine ve önemine vurgu yapılmıştır.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde eğitimde bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim ve bu yaklaşıma ilişkin araştırmalar detaylı bir şekilde sunulmuştur.

2. 1. 1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Doğuştan ve yaşadıkları çevreden dolayı bireylerin bilişsel, biyolojik, duyuşsal, kültürel ve sosyal özellikleri farklılık göstermektedir (Karip, 2016). Bu özellikler, bireysel farklılıkları oluşturmaktadır. Gündelik yaşamda olduğu gibi aynı sınıfta bulunan öğrenciler de bilişsel, duygusal, davranışsal, ekonomik, kültürel ve sosyal farklılık göstermektedirler (Cavkaytar, 2018; Karip, 2016). Bu farklılıklardan bazıları öğrencilerin eğitimini doğrudan etkilemektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyidir. Hazırbulunuşluk, öğrencilerin belirli bir bilgi veya beceriye ilişkin başlangıçtaki seviyesidir (Tomlinson & Allan, 2000). Bu seviye farklılaşabildiği için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi belirlenmeli ve öğrenme süreci buna göre planlanmalıdır. Son yıllarda beyin temelli öğrenme ve yapılandırmacılık gibi öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları bu durumu dikkate almış ve ilke edinmiştir.

Öğrencilerin eğitimini etkileyen bir diğer bireysel farklılık ilgiidir. İlgi, öğrencilerin öğrenme ortamındaki konulara, etkinliklere, görevlere ve ürünlere ilişkin merakı, sevgisi, tutkusu veya yakınlığıdır (Aşıroğlu, 2016; Özer & Yılmaz, 2016; Tomlinson, 2009). Doğal olarak bireylerin sevip sevmedikleri, bundan ötürü ilgileri ve nasıl öğrenmek istedikleri farklılaşır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bu ilgi farklılıkları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin eğitimdeki bir diğer bireysel farklılığı bilişsel yetenekleridir. Bilişsel yetenek, problem çözebilme ve ürün koyabilme yeteneğidir ve farklı türleri bulunur (Gardner, 1983). Her bir bilişsel yetenek, öğrencilerde farklı düzeyde gelişir ve bu öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirler (Tomlinson, 2009). Bu bağlamda öğretim planlanırken ve gerçekleştirilirken öğrencilerin bilişsel yetenek farklılıkları dikkate alınmalıdır. Nitekim “Çoklu Zekâ Kuramı” gibi yaklaşımlar ile bu farklılıkların göz önünde bulundurulması amaçlanmıştır.

Eğitimde farklılaşan bir diğer öğrenci özelliği öğrenme stilleridir. Öğrenme stili; her bireyde farklılaşabilen bilgiyi algılamada, anımsamada, işlemde, özümsemede tercih edilen yol (Dunn & Dunn, 1993; Kolb, 1984) veya bireyin bilgiye nasıl ulaşmak istediğine ilişkin tercihidir (Avcı & Yüksel, 2018). Bu bakımdan öğrencilerin öğrenme tercihleri; görseller kullanma, dinleme, konuşma, tartışma, hareket etme ve yaşantı olması gibi farklılaşabilir. Eğitimde öğrencilerin bu öğrenme tercihlerinin dikkate alınması gerekir. Bazı araştırmacılar (Dunn & Dunn, 1974; Grasha & Riechmann, 1975; Gregorc, 1985; Jung, 1971; Kolb, 1976; Silver & Hanson, 1996) bu tercihleri dikkate almış ve buna yönelik modeller geliştirmişlerdir. Eğitimdeki bir diğer bireysel farklılık öğrenme hızıdır. Öğrenme hızı, öğrencilerin bilgiyi algılaması için gerekli süreye ve uygulamaya ilişkin durumdur. Öğrencilerin öğrenme hızı; düşük, orta veya yüksek olabilir ve bunun sonucunda ihtiyaç duyacakları örnek, pratik ve uygulama farklılaşır (Belar, 2010; Heacox, 2002). Ayrıca bilgiyi işleme tercihi, güdülenme, motivasyon, öz düzenleme, güven ve yeterlik öğrencileri farklılaştıran özelliklerdendir (Demir, 2013; Heacox, 2002; Kuzgun & Deryakulu, 2014). Eğitimde bu farklılıklar da dikkate alınmalı ve bunlara uygun uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Bazı bireysel farklılıklar; öğrencilerin yetersizlik yaşamasına, dezavantajlı hale gelmesine veya özel gereksinimli olmasına neden olabilmektedir. Bu farklılıklar; bedensel ve sağlık yetersizliği, otizm, çoklu yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği, konuşma ve dil bozukluğu, öğrenme ve özel öğrenme güçlüğü, zihinsel engel, duygusal ve davranışsal rahatsızlık, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, üstün zekâ, kültür ve dil farklılığı, risk altında olmadır (Heward, 2013; Mastropieri & Scruggs, 2016b; MEB, 2018e). Bu farklılıklara sahip öğrencilerin öğretiminde özel eğitim düzenlemeleri gerekebilir (Cavkaytar, 2018). Çünkü özel durumlarından ötürü eğitimde bu öğrencilerin bazı ihtiyaçları farklılaşmaktadır (Çakıroğlu, 2019). Bu öğrenciler, bu ihtiyaçlarının karşılanması için özel öğretim görmektedirler. Özel eğitim; bireysel, gelişimsel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından ciddi derecede farklılaşan öğrencilerin gereksinimlerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilen ve uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2018e).

Özel eğitim; evde veya hastanede, yatılı okulda, özel eğitim okulunda, özel eğitim sınıfında, kaynak oda desteği ile genel eğitim sınıfında, tamamlayıcı öğretim ve hizmetlerle genel eğitim sınıfında, özel eğitim danışmanlığı olarak genel eğitim sınıfında, genel eğitim sınıfında gerçekleştirilebilir (Heward, 2013; Mastropieri & Scruggs, 2016b; MEB, 2018e). Özel eğitimde dikkat edilmesi gereken, özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda öğrenim görmeleridir. En az kısıtlayıcı ortam, bu öğrencilerin akranları ile en fazla birlikte olması ve gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanmasıdır (Yücesoy-Özkan, Kırkgöz & Beşdere, 2019). Bu bakımdan genel eğitim sınıfı, bu öğrencilerin en az kısıtlanacakları öğrenme ortamıdır (Cavkaytar, 2018). Bu sınıfta gerçekleştirilen öğretim, kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır. Kaynaştırma, “özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin her türde ve kademedeki diğer öğrencilerle karşılıklı

etkileşimde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu öğrencilere özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı veya destek eğitim hizmetleri de sağlanarak akranlarıyla birlikte tam zamanlı olarak verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018e, s. 2).

Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasında, özel gereksinimli öğrencilerin kaydı özel eğitim sınıfında olur ve bu öğrenciler başarılı olabilecekleri, sosyal etkinlikli derslerde genel eğitim sınıfında akranları ile etkileşim içerisinde eğitim görür. Bu uygulama, eski anlamda kaynaştırmayı tanımlar ve özel gereksinimli öğrencilerin daha fazla genel eğitim sınıfında bulunmalarını amaçlar (Mastropieri & Scruggs, 2016b). Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasında ise, özel gereksinimli öğrencilerin kaydı genel eğitim sınıfında olur ve bu öğrenciler bu sınıfta tam gün eğitim görür (MEB, 2018e). Bu uygulamada da yeni anlamda kaynaştırmayı tanımlar ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında sınıf öğretmenin sorumluluğunda eğitim görmesini amaçlar (Mastropieri & Scruggs, 2016b). Bu öğrenciler için genel öğrencilere uygulanan eğitim programına göre bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanır ve uygulanır. Ayrıca bu uygulamada özel gereksinimli öğrenciler, destek eğitim odasında ihtiyaç duydukları alanda destek eğitimi alabilir. Bu durum, iki uygulama arasındaki en ciddi farklılıktır (Mastropieri & Scruggs, 2016b). Bu bağlamda yeni anlamda kaynaştırmanın, tam katılım ve destek eğitimi sayesinde bu öğrencileri genel eğitim ile bütünleştirmeyi amaçladığı belirtilebilir.

Bütünleştirme; özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında tüm etkinliklere katılımının sağlanması, ihtiyaçlarını karşılamak için gereken tüm destek hizmetlerinin sunulması, gerektiğinde programın, yöntemlerin veya ölçme-değerlendirmenin düzenlenmesi ve uyarlanmasıdır (Yücesoy-Özkan vd., 2019). Bütünleştirici eğitim; özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile sosyal etkileşim kurmasını, daha fazla kabul görmesini, genel eğitim programına erişmesini ve akademik gelişim göstermesini temel alır (Smith, Polloway, Doughty, Patton & Dowdy, 2016). Böylece özel gereksinimliler dahil tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişmesini, tam katılım sağlamasını, gereksinimlerinin karşılanmasını ve uygun ortamda öğrenim görmesini amaçlar (Cavkaytar, 2018). Bu amaç, “herkes için eğitim” anlayışını ortaya çıkarmıştır. Herkes için eğitim; UNESCO öncülüğünde tüm çocukların, gençlerin, yetişkinlerin temel eğitim görmesini ve öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasını hedefler. Bu anlayış, eğitimin sadece özel gereksinimli öğrencileri değil; cinsiyet, dil, din, etnik köken ve ırk gibi tüm dezavantajlı bireyleri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesidir (Yücesoy-Özkan vd., 2019). Son yıllarda bu anlayışın odak noktası dezavantajlı öğrencilerden, sınıftaki tüm öğrencilere dönüşmüş ve bunun sonucunda kapsayıcı eğitim yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Günümüzde kapsayıcı eğitim, “öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitimdeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2005, s.33). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, farklı gelişimsel ve

öğretimsel ihtiyaçları bulunan öğrencilerin aynı ortamda ve bir arada eğitim görmesini temel felsefe edinmektedir (Ünay & Çakıroğlu, 2019). Bu felsefe doğrultusunda kapsayıcı eğitim; genel eğitim sınıflarının dezavantajlı durumu olan veya olmayan tüm öğrencileri kapsamasını ve onlara hizmet vermesini, tüm öğrencilerin eşit şartlarda eğitim görmesini ve eğitimde hiçbir öğrencinin dışlanmamasını amaçlamaktadır (Arduin, 2015; UNESCO, 1994, 2009). Bu bakımdan günümüzdeki anlamı ile kapsayıcı eğitimin hem dezavantajlı hem genel öğrencileri kapsamayı, tüm bireysel farklılıkları dikkate almayı ve öğretimi bunlara göre farklılaştırmayı hedeflediği belirtilebilir. Bu hedefi gerçekleştirmek için kullanılabilecek yaklaşımlardan birisi farklılaştırılmış öğretimdir. Bundan sonraki kısımda farklılaştırılmış öğretim detaylı olarak açıklanmıştır.

2. 1. 2. Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bireysel özelliklerinden, nasıl öğrendiklerinden, ilgi ve öğrenme tercihi farklılıklarından ortaya çıkmıştır (Algozzine & Anderson, 2007). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim; öğrenme ortamında içeriğin, sürecin veya ürünün öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilinden bir ya da birkaçının dikkate alınarak planlanması ve yürütülmesidir (Drapeau, 2004; Gregory & Chapman, 2002; Tomlinson, 1999). Yabaş ve Altun'a (2009) göre farklılaştırılmış öğretim; öğrencilere içeriğe ilişkin çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları ve işlemeleri, ürün oluşturmaları esnasında esneklik sağlamak ve farklı yollar sunmaktır. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretim; tüm öğrencilere bütüncül bakış açısını, güçlü yönlerini geliştirebilecekleri eşit fırsatlar, kaliteli eğitim ve zaman sunmayı, düzeylerine uygun yüksek performans gösterebilecekleri ortamlar sağlamayı hedefleyen düşünme yolu ve öğrenme yaklaşımıdır (Abbati, 2012; Algozzine & Anderson, 2007; Bearne, 1996; Chen, 2007; Dixon vd., 2014; Tomlinson, 1999). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerini dikkate alan öğrenci merkezli bir yaklaşım olduğu belirtilebilir (Gaitas & Martins, 2017). Valiande ve Tarman'a (2011) göre ise farklılaştırılmış öğretim; öğrenme ortamında farklı özelliklerdeki tüm öğrencilerin öğrenmesini amaçlayan çok yönlü, karmaşık ve yapılandırmacılık temelli bir yaklaşımdır. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerindeki farklılıkları karşılayan, bunun sonucunda onları motive eden ve onların öğrenmelerini sağlayan öğretme yaklaşımıdır (Good, 2006; Butt & Kausar, 2010; Burkett, 2013).

Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin hem kendi öğretim yöntemlerine uygun hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı öğrenme ortamı oluşturmaktır (Tomlinson, 2014). Bu öğretim yaklaşımında; tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyulur, gereksinimleri dikkate alınır ve bunun sonucunda öğrenme ortamında çeşitli konulara, etkinliklere, görevlere, stratejilere ve ürünlere yer verilir (Dixon vd., 2014; Özer & Yılmaz, 2016; Tomlinson vd., 2008). Böylece öğrenme sürecinde her öğrencinin neleri bildiğine ve öğrenmeye ihtiyaç duyduğuna duyarlı olunabilir ve öğretimin buna uygun olarak düzenlenmesi sağlanabilir (Yabaş, 2008). Bu bağlamda

farklılaştırılmış öğretimin tüm öğrencilerin beklentilerine, hedeflerine ve ihtiyaçlarına yönelik planlamalar yapılabilecek, cevap verebilecek ve karşılanabilecek en etkili öğretim yaklaşımlarından birisi olduğu belirtilebilir (Algozzine & Anderson, 2007; Gregory & Chapman, 2002; Tomlinson, 1999). Bunun için bu yaklaşımda; öğretim planları ve yöntemleri, kaynaklar ve materyaller, etkinlikler, görevler ve ürünler çeşitlendirilir ve öğrencilere bunları seçebilme imkanı sağlanır (Bearne, 1996; Tomlinson, 1999). Çünkü farklılaştırılmış öğretimin temelinde, öğretmenin sınıfa girdiği andan itibaren tüm öğrencilerin her birine yardım ederek (Levy, 2008), öğrenme algılarını artırma ve farklılıklara saygı duyma vardır (Şaldırdak, 2012). Bu bağlamda şartlara göre öğrencilerin bazen bireysel, bazen küçük gruplar ve bazen de tüm sınıf birlikte çalışması sağlanır (Burkett, 2013; Tomlinson, 1999).

Farklılaştırılmış öğretim; öğrenme ortamındaki tüm öğrencilerin öğrenmesi için çabalarken seviyelerine ilişkin amaçlar da oluşturur. Bu bağlamda bu yaklaşım; akademik başarısı yüksek öğrencileri daha üst seviyeye çıkarmaya uğraşırken, çabalayan öğrencilere ise düzeylerine uygun görevler vererek onları desteklemekte ve motivasyonlarını artırmaktadır (Şaldırdak, 2012). Çünkü farklılaştırılmış öğretimin temelinde hiçbir öğrencinin birbirinin aynısı olamayacağı, bunun sonucunda bilgiyi öğrenmek ve özümsemek için öğrencilere birçok seçenek sunulması gerekliliği vardır (Burkett, 2013). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin her birine değer veren ve öğretmenlerin de vermesini sağlayan esneklik ve özgürlük odaklı bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Nitekim bilimsel araştırmalar; öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, öğrenmelerinin desteklendiği ve özgür olduğu farklılaştırılmış sınıflarda akademik başarıları ve tutumları artmaktadır (Ryan & Cooper, 2007).

Farklılaştırılmış öğretim şöyle özetlenebilir:

- Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme profillerini dikkate almaktır.
- İçeriği, süreci ve ürünü farklılaştırmaktır.
- İçeriği zenginleştirerek derinlemesine çalışmaktır.
- Öğretim materyallerini çeşitlendirmektir.
- Hem öğretmen hem öğrenci seçimlerinin dikkate alınmasıdır.
- Esnek grup çalışmaları gerçekleştirmektir (Drapeau, 2004).
- Öğrencilerin birbirine öğretmesi ve birbirinden öğrenmesidir.
- Tüm öğrencilerin düzeyine göre ilerlemesi için çabalamaktır (Benjamin, 2003).
- Tüm öğrenciler için anlamlı öğrenme fırsatlarını en üst seviyeye çıkarmaktır (Morrison-Thomas, 2016).

2. 1. 3. Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihi

Yüzyıllarca dünyanın birçok yerinde öğrencilerin farklılıklarını göz ardı eden tek tip öğretim gerçekleştirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin temelini, Amerika’da 1950’li yıllarda öğrenmenin düşünme, problem çözme ve yaratıcılık olarak kabul görmesine dayandığı belirtilebilir. Bu yıllarda öğrenciler, öğrenme kapasitelerine göre oluşturulan yetenek gruplarında çalıştırılmaya başlanmıştır (Yatvin, 2004). Bu çalışmaların yeterli olduğunu düşünmeyen Washburne, öğrencilerin kendi başlarına çalıştıkları ve öğrenmede esneklik sağlayan bireysel çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Çam, 2013). 1960’lı yıllarda farklılaştırılmış öğretim kuramsallaştırılmıştır. 1970’li yıllarda ise yeniden yetenek gruplarına odaklanılmış ve farklılaştırıcı öğretim yapıldığı kabul görmüştür (Ankrum & Bean, 2007). Ayrıca bu yıllarda yapılandırmacı kuramın ön plana çıkmasıyla öğretim programlarında farklılaştırılmaya yer verilmeye başlanmıştır (Chen, 2007).

1980’li yıllarda farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerini oluşturan çoklu zekâ kuramı, iş birlikli öğrenme ve öğrenme stilleri ortaya çıkmıştır. Özel gereksinimli öğrenciler özel eğitim sınıflarında kapsayıcı eğitime alınırken, üstün zekâlı öğrencilere belirli zamanlarda genel öğretim sınıflarının dışında eğitim veren programlar geliştirilmiştir (Chen, 2007). Bununla birlikte bu yıllarda Cohen tarafından farklılaşan gruplarda öğrencilerin bağımsız olarak çalıştıkları iş birlikçi öğretime dayalı kompleks öğretim geliştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır (Çam, 2013). Ardından bu stratejiyi Burns, Kaplan, Lapien, Renzulli ve Tomlinson kavramsallaştırmıştır (Tomlinson, 2014). Ayrıca bu yıllarda farklılaştırılmış öğretime yönelik paralel program geliştirilmiştir. Paralel program; öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını bunun sonucunda değerlerini, güçlü yönlerini ve tercihlerini keşfetmesini sağlamasını ve öğretmenlerin dikkate almasını, tüm öğrencilerin farklı beklentilerine ve gereksinimlerine hitap edecek esnek öğrenme ortamları ve süreçleri oluşturmayı amaçlamaktadır (Kiley, 2011).

Literatürde gerçek anlamda farklılaştırılmış öğretim ilk defa Tomlinson (1995) tarafından ortaya koyulmuştur. 2000’li yıllardan itibaren bu yaklaşıma yönelik ulusal ve uluslararası birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu yıllardan itibaren Türkiye’de bazı okullarda özellikle üstün zekâlı öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim, 25 yıllık geçmişi olan yeni bir yaklaşım olmasına rağmen aslında yıllardır okullarımızda uygulama örnekleri bulunan bir stratejidir. Farklılaştırılmış öğretimin en iyi örnekleri birleştirilmiş ve özel eğitim sınıf uygulamasıdır. Birleştirilmiş sınıflar, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışılması bakımından farklılaştırılmış öğretimin iyi örneklerindendir (Algozzine & Anderson, 2007). Birleştirilmiş sınıflarda bu amaç doğrultusunda bireysel çalışmalar, ilgi ve seviye grupları, tüm sınıf etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Özel eğitim sınıfları ise doğası bakımından farklılaştırılmış öğretimin başka bir güzel örneğidir (Avcı & Yüksel, 2018).

2. 1. 4. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim kuramsal olarak; beyin temelli öğrenmeye, çoklu zekâ kuramına, kapsayıcı eğitime, öğrenme stillerine ve sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına dayanmaktadır (Avcı & Yüksel, 2018; Demir, 2013; Subban, 2006). Beyin temelli öğrenme; öğrenme ortamının zenginleştirilmesi, öğrencilere tercih hakkı sunması ve iş birliğine dayalı olması bakımından farklılaştırılmış öğretime temel oluşturmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, çoklu zekâ kuramı gibi öğrencilerin farklılaşan bilişsel yeteneklerini dikkate almaktadır. Kapsayıcı eğitim, günümüzdeki anlamı ile öğretimin tüm öğrencilere yönelik olarak farklılaştırılmasını ifade etmektedir ve farklılaştırılmış öğretim bunu gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme stilleri modellerinde olduğu gibi öğrencilerin bilgiye ulaşma yolunu tercih edebilmesinin sağlamaktadır. Sosyal yapılandırmacılık, öğretimin öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin dikkate alarak düzenlenmesini amaçlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim de aynı şekilde tanılayıcı değerlendirmelerle öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlemeyi ve öğretimi buna göre planlamayı esas almaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

2. 1. 4. 1. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme; beynin yapısına, işleyişine, görevlerine ilişkin araştırmalar gerçekleştirmenin, bilgiler toplamanın ve bunları öğretime uyarlamanın sonucunda ortaya çıkmış bütüncül bir yaklaşımdır (Baş, 2010; Doğanay & Tok, 2009). Bu araştırmalar tüm bireylerin beyinlerinin benzersiz, tek olduğunu ve bunun sonucunda işleyişinin farklılaştığını göstermiştir (Tomlinson, 2014). Bu bağlamda öğrenme ortamının mümkün olduğunca özgür ve zenginleştirilmiş olması, öğretilenlerin önceki bilgilerle ve hayatla ilişkilendirilmesi, öğrencilere öğrenme sürecinde yeterli süre tanınması, öğrencilerin olabildiğince hareket edebileceği, iş birliği yapabileceği ve sosyal etkileşimde bulunabileceği çalışmalara yer verilmesi gerekir (Baş, 2010; Doğanay & Tok, 2009).

Beyin temelli öğrenme, öğrencilere öğreneceklerini seçebilecekleri ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilecekleri öğrenme ortamı sağlanmasına vurgu yapar. Böylece öğrenme daha eğlenceli hale gelir ve bunun sonucunda öğrencilerin konuya ilgisi ve motivasyonları artar, kaygıları azalır ve kendi öğrenmelerine yönelik sorumlulukları gelişir (Avcı & Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretim, bu ilkeyi dikkate alarak öğrencilere esnek çalışma imkanı sağlar.

Beynin uyarılması ve daha etkili çalışması için öğrencilere çeşitli imkanlar sunulmalı ve içerik zenginleştirilmelidir (Jensen, 1998; Tomlinson, 2014). İçerik zenginleştirme; okuma ve yazma, fiziksel etkinlik, problem çözme, sanat, çevre olmak üzere beş boyutludur (Jensen, 1998). Bu bakımdan öğretme sürecinde; okuma ve yazma çalışmalarına, bedensel ve sanatsal etkinliklere, problemlere yer verilmeli ve öğrenme ortamı öğrencilerin motivasyonunu artıracak şekilde

düzenlenmelidir (Drapeau, 2004). Bunun için öğretmenlerin öncelikle konunun temel becerilerini, ilkelerini ve kavramlarını belirlemesi gerekir. Ardından her bir öğrencisinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemelidir. Buna yönelik olarak öğrencilerine farklılaştırılmış imkanlar sunulmalıdır (Tomlinson, 2014). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimde öğrencilere seçenekler sunulur ve bunun sonucunda içerik, süreç, ürün çeşitlendirilir.

Beyin, öğrenmeyi yeni bilgileri öncekilerle ilişkilendirerek ve birleştirerek gerçekleştirir. Böylece bilgiyi anlamlandırarak daha uzun süreli hafızada tutmayı ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlar. Bunun için öğretilecek bilgilerin öğrencilerin önceki bilgileriyle ilişkili, faydalı, günlük yaşamda kullanılabilir, heyecan verici, ilgi çekici ve merak uyandırıcı olması gerekir (Avcı & Yüksel, 2018; Baş, 2010; Erdoğan & Özdemir, 2016; Tomlinson, 1999). Nitekim farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almayı, öğrenmeyi bunun üzerine şekillendirmeyi ve konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi ilke edinmiştir.

Beyin temelli öğrenme, iş birliğine dikkat çekmektedir. Çünkü beyin, başkalarıyla iletişim kurarak ve başkalarından etkili öğrenir. Böylece özellikle alt ve orta düzey öğrenciler akran desteği ile daha iyi öğrenebilir (Avcı & Yüksel, 2018). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim; istasyonlar, merkezler, giriş noktaları, grup araştırması, okuma çemberi ve ayrılıp birleşme gibi öğretim stratejilerinden faydalanarak öğrenme sürecinde öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmasını amaçlar.

Beyin temelli öğrenmeye göre öğretimde, öğrenci ürün dosyaları ve öz, akran, performans gibi değerlendirmelere ağırlık verilmelidir (Baş, 2010). Nitekim bu değerlendirme teknikleri farklılaştırılmış öğretimde de kullanılmaktadır. Çünkü farklılaştırılmış öğretim değerlendirmenin öğretimin ayrılmaz bir parçası, tanısal ve sürekli olduğunu ilke edinmiştir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak bireysel farklılık ve süreç odaklı çeşitli değerlendirmelere yer verilir (Tomlinson, 1999).

2. 1. 4. 2. Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu zekâ kuramının geliştirilmesine kadar geleneksel anlayışla zekâ; doğuştan gelen, değiştirilemeyen ve testlerle ölçülebilen bir değer olarak tanımlanmıştır (Çepni, 2008). Gardner (1983) ise zekâyı; farklı etkinliklerde bulunabilme, problem çözebilme, ürün ortaya koyabilme yeteneği olarak açıklamış ve zekânın değiştirilebilir, geliştirilebilir olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bireylerin bu yeteneklerinin ve düşüncülerinin birbirinden oldukça farklı olduğunu, eğitimde bu farklılıkların dikkate alınmasını ve böylece tüm öğrencilere en etkili şekilde öğretim verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Demirel, 2008). Bu bağlamda Gardner (1983); bireylerde sözel/dilsel, mantıksal/matematiksel, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, kişilerarası/sosyal, içsel/öze dönük ve doğa/doğacı olmak üzere sekiz farklı zekâ alanı bulunduğunu ortaya koymuştur.

Sözel/dilsel zekâsı gelişmiş olan bireyler; seslere, kelimelerin anlamalarına ve söylenişlerine, dilin gramer yapısına ve işlevlerine ilgilidirler (Çepni, 2008; Doğanay & Tok, 2009). Kelimeleri hem sözlü hem de yazılı olarak etkili bir şekilde kullanabilirler. Bilgiyi anımsamak, bireyleri bilgilendirmek ve ikna etmek için dili etkili kullanırlar (Doğanay & Tok, 2009). Editörler, gazeteciler, hukukçular, politikacılar, satış elemanları, sunucular, şairler ve yazarlar bu zekâ alanı gelişmiş olan bireylerdir (Demirel, 2008; Kösterelioğlu & Şentürk, 2016).

Mantıksal/matematiksel zekâsı gelişmiş olan bireyler; nicel ifadeler ve sayılara, mantığa, problem çözmeye, kavramlar arasındaki ilişkileri veya örüntüleri ayırt etmeye, sınıflamaya ve genelleme yapmaya, formüllerle ifade etmeye ve hesaplamaya, sorgulamaya ve neden-sonuç ilişkilerine ilgilidirler (Çepni, 2008; Demirel, 2008; Doğanay & Tok, 2009). Bilgisayar programcıları, bilim insanları, istatistikçiler, matematikçiler, muhasebeciler ve mühendisler bu zekâsı gelişmiş olan bireylerdir (Demirel, 2008).

Görsel/uzamsal zekâsı gelişmiş olan bireyler; görsel ve uzamsal dünyayı doğru bir şekilde algılamaya, izlenimlerini çizimlerle, şekillerle ya da şemalarla yansıtabilmeye ilgilidirler (Çepni, 2008; Demirel, 2008; Doğanay & Tok, 2009). Heykeltıraşlar, mimarlar, ressamalar ve tasarımcılar bu zekâ alanı gelişmiş olan bireylerdir (Demirel, 2008).

Bedensel/kinestetik zekâsı gelişmiş olan bireyler; duygu ve düşüncelerini vücuduyla ifade etmeye ve bedenlerini kullanarak problemler çözmeye, ürünler oluşturmaya ilgilidirler (Çepni, 2008; Demirel, 2008). Bu zekâ alanı; denge, el becerisi, hız ve koordinasyon gibi bedensel becerileri gerektirir (Doğanay & Tok, 2009). Bu zekâsı gelişmiş bireyler, ritmik ve sportif hareketleri kolayca gerçekleştirebilirler. Aktörler, el işleriyle uğraşanlar, sporcular ve teknisyenler bu zekâsı gelişmiş olan bireylerdir (Demirel, 2008).

Müziksel/ritmik zekâsı gelişmiş olan bireyler; ahenk, melodi, nota, perde, ritim ve ses tonu gibi müziksel öğelere duyarlıdırlar (Çepni, 2008; Demirel, 2008; Doğanay & Tok, 2009). Besteciler, koristler, müzisyenler ve orkestra şefleri bu zekâ alanı gelişmiş olan bireylerdir (Demirel, 2008).

Kişilerarası/sosyal zekâsı gelişmiş olan bireyler; başkalarıyla kolaylıkla iletişim kurabilirler, bireylerin duygularını, ihtiyaçlarını, ilgilerini, karakterlerini, motivasyonlarını ve ruh hallerini doğru olarak anlayabilirler ve yorumlayabilirler (Çepni, 2008; Demirel, 2008; Doğanay & Tok, 2009). Ayrıca bu bireylerin empati becerileri gelişmiştir (Kösterelioğlu & Şentürk, 2016). Danışmanlar, öğretmenler, politikacılar ve psikologlar bu zekâsı gelişmiş olan bireylerdir (Demirel, 2008; Doğanay & Tok, 2009).

İçsel/öze dönük zekâsı gelişmiş olan bireyler; hedeflerinin, ihtiyaçlarının, ilgilerinin, isteklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar ve bunlara dayalı olarak doğru kararlar verebilirler ve hayatlarını yönlendirebilirler (Çepni, 2008; Demirel, 2008). Bu bireyler; duygularıyla nasıl baş edebileceklerini bilirler, rahatlıkla problemlerini çözebilirler, kendilerine

güvenirler ve hedefler koyabilirler. Dini liderler, filozoflar, psikologlar ve psikoterapistler bu zekâ alanı gelişmiş olan bireylerdir (Demirel, 2008; Doğanay & Tok, 2009).

Doğa/doğacı zekâsı gelişmiş olan bireyler; çevreye, doğaya, doğa olaylarına ve doğal kaynaklara ilgilidirler (Çepni, 2008; Demirel, 2008). Bu zekâsı gelişmiş olan bireyler, bitki, hayvan türlerinin farkındadırlar ve onları kolaylıkla sınıflandırabilirler. Belgesel yapımcıları ve biyologlar bu zekâsı gelişmiş olan bireylerdir (Doğanay & Tok, 2009).

Öğrencilerin gelişmiş zekâ alanları; neyi, nasıl öğreneceklerini ve sergileyeceklerini etkiler (Tomlinson, 2009). Bir başka deyişle her bir öğrenci öğrenme ortamında daha çok gelişmiş zekâ alanına göre etkinlikler ve uygulamalar gerçekleşmesini bekler. Bu bağlamda öğretmenler, öğrenme ortamında öğrencilerin sadece bir zekâ alanını değil, birden çok zekâ alanını geliştirebilmek için uğraşmalı ve bu tür uygulamalara yer vermelidir (Tomlinson, 2014). Çünkü öğrenme ortamında çoklu zekâyı yer vermek; öğretmenlerin daha çok öğrenciye ulaşmasını, öğrencilerin gelişmiş zekâ alanlarında çalışmasını, farklı ürünler ortaya koymasını ve daha başarılı olmasını sağlar (Drapeau, 2004). Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim, giriş noktaları, istasyonlar ve merkezler gibi öğretim stratejilerinden yararlanarak farklı zekâ alanları gelişmiş öğrencilerin beklentilerini karşılamak ve tüm öğrencilerin birden çok zekâ alanını geliştirmeyi amaçlar. Böylece çoklu zekâ alanlarına hitap edilerek öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır ve buna yönelik öğretim gerçekleştirilir (Bümen, 2004).

2. 1. 4. 3. Kapsayıcı Eğitim

Türkiye’de ve eğitim sistemimizde son yıllarda dikkat çekilmesine, önem verilmesine ve yaygınlaştırılmasına rağmen kapsayıcı eğitimin uzun bir hukuki temeli ve tarihsel geçmişi bulunmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948), Birleşmiş Milletler’in engelli bireylere yönelik eylem planı (1982), Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), Birleşmiş Milletlerin engelli bireylere fırsat eşitliği sağlamak için açıkladığı kurallar (1993), UNESCO’nun koordinatörlüğünde hazırlanan ve yayınlanan Salamanca Bildirisi (1994) kapsayıcı eğitimin hukuki temelleri olarak nitelendirilebilir (Kahriman-Pamuk & Bal, 2019). Salamanca Bildirisi ile birlikte kapsayıcı eğitim, çeşitli engelleri bulunan veya özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal eğitim süreçlerine dahil edilmesi olarak kabul görmüştür. Ardından eğitimsel, kültürel, sosyal ve yaşamsal süreçlere ulaşmada akranlarına göre dezavantajlı durumda olan ekonomik düzeyi düşük, engelli, etnik ve kültürel azınlık, göçmen, mülteci ve sığınmacı öğrencileri kapsamıştır (UNESCO, 2001). Bu öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamlarda ve eşit şartlarda eğitim görmesini amaçlamıştır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim “öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitimdeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci” olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2005, s.33). Zamanla dezavantajlı durumu olan veya olmayan tüm öğrencilerin öğrenme imkanlarından eşit olarak yararlanması olarak kabul görmüştür (Arduin, 2015). Bu

bakımdan günümüzdeki anlamıyla kapsayıcı eğitim, tüm öğrenciler için farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmektir. Özetle kapsayıcı eğitim; çıkış itibarıyla özel eğitime ihtiyaç duyan, ardından diğer dezavantajlı ve günümüzde ise tüm öğrencilere yönelik olarak öğretimin farklılaştırılmasını ifade etmektedir.

Kapsayıcı eğitimin; eğitimsel, ekonomik ve sosyal gerekçesi bulunmaktadır. Eğitimsel olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate alarak farklılaştırılmış bir öğretim sunmak için kapsayıcı eğitime gerek duyulmaktadır (Aktekin, 2017). Çünkü artık tekdüze eğitim, öğrenme ortamındaki tüm öğrencileri dikkate almada yeterli gelmemektedir. Bu eğitim yerini bireysel farklılıkları, çok kültürlülüğü göz önünde bulunduran ve tüm öğrencilerin kapasitelerini gösterebilecekleri, geliştirebilecekleri yaklaşımlara bırakmıştır (Tortop, 2014). Bunun sonucunda tüm öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı amaçlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim ekonomik olarak, farklı özellikli öğrencilerin ayrı ayrı okullarda öğrenim görmesi yerine aynı okullarda birlikte görmesiyle maliyetin azalması bakımından gereklidir. Kapsayıcı eğitime sosyal olarak, daha adil ve kapsayıcı bir topluma temel olması bakımından gerek duyulmaktadır. Özetle kapsayıcı eğitimin temel gerekçesi, özellikle eğitim olmak üzere farklı alanlarda ayrımcılığın önüne geçmektir (Aktekin, 2017).

Kapsayıcı eğitimin temel amacı; uygun şartların oluşturulmasıyla genel öğretim sınıflarının tüm öğrencileri kapsaması, onlara hizmet vermesi ve hiçbir öğrencinin dışlanmamasıdır (UNESCO, 1994, 2009). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim; öğrenme imkanlarına eşit erişilebilmesini, bireysel, kültürel ve sosyal farklılıklara saygı duyulmasını ve bunun için öğrencilerin beklentilerinin, ihtiyaçlarının karşılanmasını ilke edinmiştir (UNESCO, 2009). Bu bakımdan öğretmenler, kapsayıcı eğitimi gerçekleştirmek için dezavantajlılar dahil tüm öğrencilere gereksinimlerini karşılayacak öğretim sağlamalıdır (Banks, 2009). Bu bağlamda özellikle dezavantajlı öğrencilerini koşulsuz kabul etmeli, onlara empatik ve sevgi ile yaklaşmalı, sınıfa ait oldukları hissini yaşatmalıdır. Böylece dezavantajlı öğrencilerin okula ve toplumsal hayata uyum sağlaması kolaylaşır (Bayram, 2019) ve okul hayatında, gerçek yaşamda başarısızlığa uğrama riski en aza indirgenir (Ereş, 2015).

Eğitim sürecinde özellikle kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik düzeyi düşük ve yabancı uyruklu gibi dezavantajlı öğrenciler dikkate alınmalıdır. Çünkü bu öğrenciler, öğrenme imkanlarına yeterince erişmekte güçlükler yaşayabilmektedir. Örneğin kaynaştırma öğrencileri; algılamaya, dile ve konuşabilmeye, kavramaya ve sorun çözebilmeye ilişkin güçlüklerle karşılaşabilir (Mastropieri & Scruggs, 2016b). Bu bakımdan özellikle ön bilgi düzeyi ve öğrenme hızı bakımından akranlarının gerisinde olabilir. Bunun için bu öğrenciler; daha fazla desteğe, örneğe, uygulamaya ve zamana ihtiyaç duyabilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ise; akademik ve bilişüstü beceri, dikkat, dil ve okuryazarlık, hafıza konusunda sorunlar yaşayabilir (Fletcher vd., 2007; Grayson vd., 2009; Mastropieri vd., 2001; Woodward, 1994). Bu bağlamda bu

öğrencilerin öğrenme hızları genellikle düşük olmaktadır. Bundan ötürü bu öğrenciler; daha fazla örneğe, pratiğe ve uygulamaya ihtiyaç duyabilmektedir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler de eğitim hayatlarına yönelik ailelerinden yeterince destek ve ilgi göremeyebilir. Bundan ötürü bu öğrenciler süreçte daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler ise; eğitim sürecinde ayrımcılığa maruz kalabilir, gerçekleştirilen öğretim onlara hitap etmeyebilir ve bunun sonucunda akademik başarısızlık yaşayabilir (Baca vd., 2004; Gollnick & Chinn, 2013; Patton, 1998). Ayrıca bazen bu öğrenciler, sınıfta konuşulan dili anlayamadıklarından öğrenme sürecine ilgisiz olabilir ve aktif katılmayabilir (Mastropieri & Scruggs, 2016a). Kapsayıcı eğitim, dezavantajlı öğrencilerin bu durumlarını dikkate almayı ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı hedefler.

Kapsayıcı eğitimi gerçekleştirmede öğretmenler etkin rol almalıdır (Bayram, 2019). Çünkü öğretmenler, öğrenciler ile en yakın, uzun süreli etkileşimde bulunurlar ve bundan ötürü bu süreçte kilit unsurlardır (Ünay & Çakıroğlu, 2019). Bu bağlamda öğretmenler; daha fazla gözden geçirmeden, pratik yapmadan ve geri bildirimden, araştırmalardan, proje çalışmalarından, akran ve bilişsel strateji öğretiminden, iş birlikli ve öz düzenleyici öğrenmeden, biçimlendirici değerlendirmeden faydalanabilir (Sarıcı Bulut vd., 2018). Ayrıca çeşitli düzeylerde çalışma yaprakları hazırlama gibi farklı materyaller, bireysel çalışmalar ve ayrılıp birleşme, istasyon, merkez ve okuma çemberi gibi esnek grup çalışmaları, drama, poster ve sözlü sunum gibi farklı ürünler kullanabilir.

Amaçları, gerekçeleri ve ilkeleri dikkate alınarak nitelikli bir kapsayıcı eğitim gerçekleştirilmesinin öğrencilere birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydalar şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim gerçekleştirilir.
- Tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak öğretim gerçekleştirilir.
- Öğrencilere bireysel farklılıklarına uygun içerik sağlanır.
- Öğrencilerin okul ve okul dışı yaşantılarını ilişkilendirir ve bütünleştirir.
- Öğrencilerin okula devamını ve derslere aktif katılımını sağlar (Monika, Vats & Kour, 2015).
- Tüm öğrencilerin kendisini okula ve sınıfa ait hissetmesini sağlar (Sawhney, 2015).
- Özellikle dezavantajlı öğrencilerin daha motive olmasını sağlar.
- Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini ve etkileşimini artırır (Şimşek, 2019).
- Öğrencilerin akademik performansını artırır (Şimşek vd., 2019).

2. 1. 4. 4. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili; her bireyde farklılık gösterebilen bilgiyi algılamada, anımsamada, işlemede ve özümsemelerde tercih edilen yoldur (Dunn & Dunn, 1993; Kolb, 1984). Bu bağlamda öğrenme stilinin, bireylerin hangi bilgiye nasıl, ne zaman ulaşmak ve onu kavramak istediğine ilişkin eğilimi, tercihi olduğu belirtilebilir (Avcı & Yüksel, 2018; Güven, 2004). Farklı araştırmacılar (Dunn & Dunn, 1974; Grasha & Riechmann, 1975; Gregorc, 1985; Jung, 1971; Kolb, 1976; Silver & Hanson, 1996) öğrenme stillerine ilişkin açıklamalarda bulunmuş ve modeller geliştirmişlerdir. Bu modellerden en bilineni ve farklılaştırılmış öğretimle özellikle ilişkili olanı, Dunn ve Dunn'un (1974) geliştirdiği öğrenme stili modelidir.

Öğrenme stili modeline göre öğrenme; çevresel, duyuşsal, fiziksel, psikolojik ve sosyal etkenlerden etkilenmektedir. Bu modele göre; ısı, ışık, ortam ve ses gibi çevresel etkenler bireylerin öğrenmesini etkiler. Bu bağlamda öğrenciler öğrenirken; serini veya sıcaklığı, az veya çok ışığı, düzenli veya düzensiz ve sesli veya sessiz ortamı tercih edebilir. Yine güdülenme, kararlılık, sorumluluk ve yapılanmışlık gibi duyuşsal etkenlerin bireylerin öğrenmesine etkisi bulunur. Bu bakımdan öğrenciler öğrenirken; güdülenmiş veya güdülenmemiş, sürekli çalışan ya da çalışmayan, sorumluluk alan ya da almayan ve yönlendirilen ya da kendi kararlarını alan olabilir. Ayrıca duyuşsal tercih, hareket, yiyecek ve zaman gibi fiziksel etkenler bireylerin öğrenmesini etkiler. Bu bağlamda öğrenciler öğrenirken; duymayı, görmeyi veya dokunmayı, oturmayı veya hareket etmeyi, yemeyi veya yememeyi ve sabah, öğle veya akşam çalışmayı tercih edebilir. Bununla birlikte farklı öğrenme yolları, otorite görüntüsü ve öğrenme grupları gibi sosyal etkenler bireylerin öğrenmesini etkiler. Bu bakımdan öğrenciler öğrenirken; kendi başlarına veya grupta çalışmayı ve yetişkinin otoritesinde olmayı ve olmamayı tercih edebilir. Ayrıca beyin, düşünme biçimi ve girişimcilik gibi psikolojik etkenler de bireylerin öğrenmesini etkiler (Dunn & Dunn, 1993).

Eğitim ortamlarında öğrenme stili modelinin özellikle fiziksel etkenler boyutu ilgi görmüştür. Bunun sonucunda bireylerde görsel, işitsel ve dokunsal/kinestetik olmak üzere üç öğrenme stili bulunduğu kabul görmüştür (Dunn & Dunn, 1993). Buna göre görsel öğrenenlerin öğrenebilmesi için mutlaka görsel materyaller kullanılmalıdır. Görsel öğrenenler; çizelge, çizgi, grafik, harita, poster, resim, sembol ve şema kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Ayrıca bu öğrencilere yönelik olarak bilgisayardan, etkileşimli tahtadan ve videodan faydalanılabilir. İşitsel öğrenenler; başkalarıyla çalışarak, dinleyerek, konuşarak, sohbet ederek ve tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Kinestetik öğrenenler; çok hareketlidirler, oturmayı sevmezler ve sürekli hareket etmek isterler. Bu öğrencilere öğrenebilmeleri için hareket edebilecekleri ve yapabilecekleri etkinlikler sunulmalıdır. Bu öğrencilerin öğretiminde doğal ve tarihi gezme etkinliklerinden, dramadan ve rol oynama tekniklerinden, laboratuvar çalışmasından ve deneyden, lego, küp ve oyun hamuru gibi dokunsal materyallerden faydalanılabilir.

Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin öğrenme stillerini önemser, dikkate alır ve göz önünde bulunduran uygulamalar gerçekleştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda istasyonlar ve merkezler gibi farklı duylara hitap eden etkinlikler içeren öğretim stratejilerinden faydalanır. Böylece farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alacak eğitim gerçekleştirerek öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlar ve akademik başarısını artırır (Güven, 2004).

2. 1. 4. 5. Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılık özellikle Vygotsky tarafından ortaya konan yakınsal gelişim alanı bakımından farklılaştırılmış öğretim ile ilişkilidir. Yakınsal gelişim alanı, öğrencilerin kendi başlarına gerçekleştiremeyecekleri fakat gerekli destek ve öğrenme ortamı sağlandığında ulaşabilecekleri öğrenme düzeyini temsil etmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin mevcut öğrenme düzeylerinden öteye geçmeleri ve kapasitelerine göre en üst düzey öğrenmeye ulaşmalarıdır (Drapeau, 2004; Özer & Yılmaz, 2016).

Öğretim sürecinde öğrencilere ön bilgi düzeyinden ilerisinin öğretilmesi ve öğrencilerin mevcut gelişimlerinin ilerletilmesi için uğraşılmalıdır (Demirel, 2008). Bu bağlamda öğretimin düzenlenmesinde öğrenmede önemli rol oynayan yakınsal gelişim alanı dikkate alınmalıdır. Bunun için öncelikle öğretim planlanırken, öğrencilere uygun etkinlikler tasarlanırken ve görevler hazırlanırken onların ön bilgi düzeyleri dikkate alınmalıdır. Bu bakımdan içerik, süreç ve ürün farklılaştırılırken öğrencilere yakınsal gelişim alanlarına göre seçme fırsatı sağlanmalıdır. Böylece öğrenciler daha iyi öğrenir, başarılı olur ve öğrencilerin yeterlikleri artar (Drapeau, 2004). Nitekim farklılaştırılmış öğretimde program öğeleri farklılaştırılırken dikkate alınan öğrenci özelliklerinden birisi hazırbulunuşluk düzeyidir. Bu yaklaşımda öncelikle tanılayıcı değerlendirmeden yararlanarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir ve içerik, süreç, ürün buna göre planlanır. Ayrıca yakınsal gelişim alanını dikkate almak için öğrencilere sağlanan destek farklılaştırılmalıdır. Bu bakımdan öğretmenler, öğretimi planlarken öğrencilerin bu farklılıklarını dikkate almalıdır (Avcı & Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretimde bu farklılık öğrencilere sunulan örnek, pratik, süre ve uygulama çeşitlendirilerek gerçekleştirilir (Belar, 2010; Heacox, 2002).

Vygotsky'e göre başkalarıyla iletişim, bireylerin içsel süreçlerini etkiler. Bu bakımdan sosyal yaşantılar, bireylerin düşünmesini ve dünyayı algılamasını yönlendirir (Demirel, 2008). Bunun için öğrencilerin, öğretmeni ve akranları ile iletişim kurması ve onlardan destek alması gerekir (Avcı & Yüksel, 2018). Bu bağlamda öğrencilerin kendi çabalarıyla bir noktaya kadar ilerleyebileceği ve bunun ötesine geçmesi için sosyal çevresiyle iletişim kurması gerektiği belirtilebilir. Farklılaştırılmış öğretim içerdiği öğretim stratejileriyle öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılar, etkileşim ve iletişim kurmasını sağlar.

Vygotsky, üst düzey zihinsel öğrenmeleri sağlamak için grup çalışmalarının önemine vurgu yapmıştır (Demirel, 2008). Bu bağlamda yakınsal gelişim alanları dikkate alınarak gruplar oluşturulur ve çalışmalar gerçekleştirilirse öğrencilerin iş birliği içerisinde etkili öğrenmeleri sağlanabilir (Drapeau, 2004). Nitekim farklılaştırılmış öğretim esnek grup çalışmalarıyla öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmasını, birbirlerinden destek almasını ve öğrenmesini sağlar.

2. 1. 5. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamlarında uygulanmasında temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde belirtilmiştir (Heacox, 2002; Tomlinson, 1999, 2000, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & McTighe, 2006):

- *Aynı sınıftaki öğrenciler bazı özellikler bakımından farklılaşır:* Öğrenme ortamında öğrenciler geçmiş yaşantı, deneyim, hazırbulunuşluk, ilgi, stil, yetenek, öğrenme hızı, kültür, uyruk ve sosyoekonomik düzey gibi özellikler bakımından farklılaşır.
- *Öğretmen; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır:* Öğrencilerin bireysel farklılıkları neyi, nasıl öğreneceğini ve sergileyeceğini etkiler. Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen; öğrencilerine empatik yaklaşır, onları olduğu gibi kabul eder ve bu şekilde davranmalarını sağlayacak ortam oluşturur.
- *Değerlendirme; tanısai, sürekli ve öğretimin ayrılmaz bir unsurudur:* Farklılaştırılmış sınıflarda değerlendirme, öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını tanılamak, bunları karşılamak ve süreci bunlara göre biçimlendirmek için sürekli gerçekleştirilir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen; öğretim öncesinde, esnasında ve sonrasında kullanılan öz ve akran değerlendirme tekniklerinden, bireysel beceri listelerinden ve ilgi anketlerinden, ders sonu öğrenme etkinliklerinden, görüşmelerden, günlüklerden, küçük grup ve tüm sınıf tartışmalarından, ödevlerden, projelerden ve öğrenci ürün dosyalarından faydalanabilir.
- *Öğretmen; öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre içeriği, süreci ve ürünü farklılaştırır:* Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen öncelikle tanılayıcı değerlendirme gerçekleştirir. Bunun sonucunda öğrencilerin bireysel farklılıklarından bir ya da birkaçını dikkate alarak program öğelerinden bazılarını farklılaştırır. Bu bağlamda tüm öğrencilere kendi yeterliği, ilgisi ve öğrenme tercihi doğrultusunda anlamlandıracağı bilgi, yapacağı görev ve uygulama sunar. Ayrıca öğrencilerine ürünlerini çeşitlendirebilme esnekliği sağlar.
- *Öğretmen; konuların temel becerilerine, ilkelerine ve kavramlarına odaklanır:* Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen ayrıntılardan çok temel noktalara odaklanır. Bu bağlamda konunun önemli ve temel becerilerinin, ilkelerinin ve kavramlarının öğrenilmesi için uğraşır. Bu bakımdan dersin sonunda öğrencilerden konuya ilişkin tüm bilgileri öğrenilmesi beklenilmez ve öğretim bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilir.

- *Öğretmen, sınıftaki her öğrencinin konuyu öğrendiğinden emin olur:* Farklılaştırılmış sınıflarda öğrencilerden konunun tamamını öğrenmesi beklenilmez fakat her öğrenciden konunun temel noktalarını öğrenmesi beklenilir. Bu bakımdan öğretmen, tüm öğrencilere bireysel farklılıklarına göre konuya ilişkin öğrenme hedefleri belirler ve bunun gerçekleştirilmesi için uğraşır. Dersin sonunda alt düzey dahil tüm öğrencilerin temel noktaları öğrenmesi beklenir. Orta ve üst düzey öğrencilerin ise seviyelerine uygun olarak daha karmaşık bilgileri öğrenmesi için çabalanır.
- *Öğretmen, konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirir:* Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin deneyimlerini ve geçmiş yaşantılarını dikkate alır. Bu bakımdan konunun gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini ve desteklenmesini amaçlar. Bu bağlamda bu yaklaşım hem sınıf içi hem de sınıf dışı öğrenmeye odaklanır.
- *Öğretmen; öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre çalışmasını sağlar:* Farklılaştırılmış sınıflarda tüm öğrenciler aynı çalışmayı gerçekleştirmez. Öğretmen bu sınıflarda öğrencilere bireysel farklılıklara saygı duyacak şekilde farklı görevler sağlar. Ayrıca öğretmen, bireysel farklılıklara göre öğrencilere sunulan desteği, süreyi ve uygulamayı farklılaştırır.
- *Öğretmen, süreci hem sınıfın genel düzeyini hem de öğrencilerin bireysel düzeyini dikkate alacak şekilde yürütür:* Farklılaştırılmış sınıflarda hem sınıfın genel düzeyi hem de öğrencilerin bireysel düzeyleri dikkate alınır ve bu durum dengeli bir şekilde yürütülür. Bu bağlamda öğrencilerin her birine düzeyine ve yeteneğine uygun hedefler belirlenir, öğretim sunulur ve her biri bireysel özelliğine göre değerlendirilir.
- *Öğretmen, öğrenmede öğrencilerle iş birliği yapar:* Farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler, öğrenme sürecinin tasarlanmasında, yürütülmesinde, değerlendirilmesinde rol alır. Ayrıca öğrenciler, öğretmene sürece ilişkin dönütlerde bulunabilir ve buna bağlı olarak ilerleyen süreçlere ilişkin öneriler sunabilir. Yani öğretmen, öğrencileri öğrenme sürecinin tümüne dahil eder. Bunun sonucunda öğrenciler; kendilerini tanıma, öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve kendi başlarına öğrenme fırsatı elde eder.
- *Öğretmen, öğrencilere öğrenme ortamında çalışma esnekliği sağlar:* Farklılaştırılmış sınıflarda kullanılan malzeme, öğrenme grupları ve süre çeşitlilik gösterir. Bu sınıflarda bazen herkes aynı malzemeleri kullanır, bazen kullanılan malzemeler farklılaşır. Benzer şekilde bu sınıflarda öğrenme hızı esneklik gösterir. Bazen tüm öğrenciler çalışmalarını aynı anda bitirir, bazen bazı öğrencilere ek süre sağlanır. Ayrıca farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında öğrenciler bazen bireysel, bazen küçük gruplar halinde ve bazen de tüm sınıf birlikte çalışır. Bu süreçte gruplar esneklik gösterir ve öğrencilerin beklentisine, ilgisine ve mevcut duruma göre her an değiştirilebilir.

Bu ilkeler doğrultusunda farklılaştırılmış sınıfları, geleneksel sınıflardan ayıran özellikler Şekil 1’de gösterilmiştir.

Geleneksel Sınıflar	Farklılaştırılmış Sınıflar
• Öğrenci farklılıkları, ihmal edilir veya problem olduğu an dikkate alınır. • Tek tip zekâ anlayışı mevcuttur. • Mükemmelliğin tanımı tektir. • Öğrencilerin ilgileri, nadiren dikkate alınır. • Öğrenme profiline ilişkin pek fazla seçenek dikkate alınmaz. • Sınıfın tamamına yönelik tek tip öğretim yapısı. • Öğretim sürecini, program ve konu şekillendirir. • Öğretimin merkezinde, becerilerin ve bilgilerin bağlam dışı edinilmesi bulunur. • Çoğunlukla tek tip ev ödevi verilir. • Esnek zaman kullanımı söz konusu değildir. • Tek tip konu metni mevcuttur. • Durumlar ve görüşler için çoğunlukla tek tip yorumlarda bulunulur. • Öğretmen, öğrenci davranışlarını yönlendirir. • Problemleri, öğretmen çözer. • Öğrencilere not verilirken tüm sınıfı dikkate alacak standartlar belirlenir. • Değerlendirme, genellikle dersin sonunda öğretilenleri kimlerin anladığını belirlemek için yapılır. • Çoğunlukla tek tip değerlendirme biçimi kullanılır.	• Öğrenci farklılıkları, planlamanın temelini oluşturur. • Farklı zekâ anlayışı mevcuttur. • Mükemmelliğin tanımı farklılaşır. Mükemmellik, her bir öğrencinin mevcut durumundan geldiği durumu ifade eder. • Öğrencilerin ilgileri, dikkate alınır ve onlara göre seçim yapmaları sağlanır. • Öğrenme profiline ilişkin farklı seçenekler bulunur ve dikkate alınır. • Öğrencilerin özelliklerine yönelik farklı tip öğretimler yapılır. • Öğretim sürecini, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili gibi farklılıkları şekillendirir. • Öğretimin merkezinde, temel ilkeleri ve kavramları öğrenmek için ana becerilerin kullanılması bulunur. • Çoğunlukla çok seçenekli ev ödevi sunulur. • Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek zaman kullanımı mevcuttur. • Öğrencilerin kullanabilmesi için çeşitli malzemeler hazırda bulundurulur. • Durumlar ve görüşler için farklı yorumlarda bulunulabilir. • Öğretmen, öğrencilere kendi başlarına öğrenmeleri için rehberlik eder. • Öğretmen, problemleri öğrencilerin çözmesini sağlar. • Öğrenciler, bireysel hedeflerin ve sınıf hedeflerinin belirlenmesinde rol alır. • Değerlendirme; öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi tanımaya, karşılamaya yöneliktir ve süreklidir. • Çoğunlukla farklı değerlendirme biçimleri kullanılır.

Şekil 1. Geleneksel ve farklılaştırılmış sınıfların karşılaştırılması (Tomlinson, 1999)

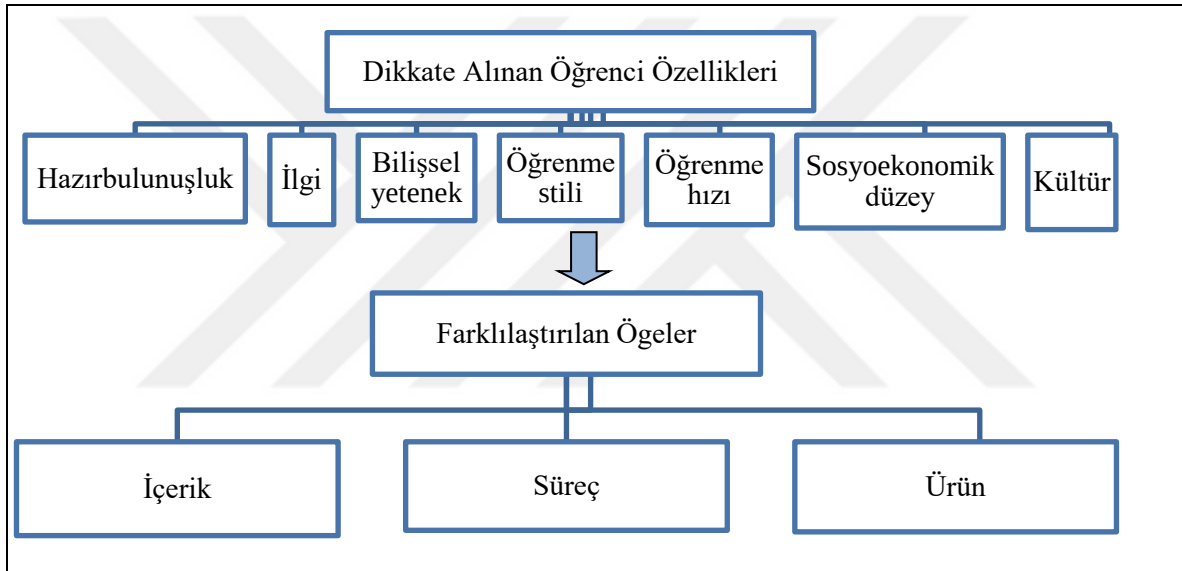
2. 1. 6. Farklılaştırılmış Öğretimin Faydaları

Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme ortamlarında kullanılmasının birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydalar şöyle belirtilmiştir (Avcı & Yüksel, 2018; Heacox, 2002; Tomlinson, 1999, 2014):

- *Öğrencilerin farklı düzeylerine uygun öğrenme ortamı oluşturulmasını sağlar:* Geleneksel sınıflarda öğretim genellikle orta düzey öğrencilere yöneliktir. Bu sınıflarda alt ve üst ve düzey öğrenciler yeterince dikkate alınmamaktadır. Bunun sonucunda alt düzey öğrenciler başarılı olamazken, üst düzey öğrenciler ise var olan yeteneklerini geliştirecek fırsatlar bulamaz. Farklılaştırılmış sınıflarda ise öğrenme ortamları tasarlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır. Böylece alt, orta ve üst grup öğrencilere kendi düzeylerine ve öğrenme hızlarına yönelik öğretim süreci tasarlanır ve gerçekleştirilir. Bunun sonucunda tüm öğrenciler konuyu kendi düzeylerine uygun olarak öğrenir, başarılı olur ve yeterlikleri artar.
- *Öğrencilere öğrenme tercihlerine uygun seçenekler sağlar:* Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin farklı ilgileri, zekâ alanları ve öğrenme stilleri dikkate alınır ve buna yönelik bilgiler, materyaller, etkinlikler ve uygulamalar sunulur. Böylece öğrenciler sürece daha aktif katılır ve eğlenir.
- *Öğrenilenleri günlük yaşamla ilişkilendirerek daha anlamlı kılar:* Farklılaştırılmış öğretimde, öğrenme sınıf ortamıyla sınırlandırılmaz. Farklılaştırılmış sınıflarda, öğrencilere günlük hayatlarından örnekler, uygulamalar ve sınıf dışı öğrenme yaşantıları sunulur. Bu bağlamda özellikle çok seçenekli ev ödevlerinden ve araştırmalardan faydalanılır.
- *Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artırır:* Farklılaştırılmış öğretimde iş birliğine ve grup çalışmalarına ağırlık verilir. Bu bağlamda istasyonlar, karmaşık öğretim, merkezler, giriş noktaları, grup araştırması, öykü temelli öğrenme, okuma çemberi ve ayrılıp birleşme gibi öğretim stratejilerinden faydalanılır. Bu öğretim stratejilerinin kullanılması öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini, iletişim becerilerini geliştirir ve öğrenciler arasında paylaşımı, yardımlaşmayı artırır.
- *Öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını sağlar:* Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğretmenlerin ise rehberlik rolü vardır. Bu bakımdan öğretmenler, öğrencilere beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun içerik, öğrenme süreci ve öğrenme ortamı sağlar. Bu bağlamda öğrenciler, öğrenme süreçlerini kendileri yapılandırır ve gerçekleştirirler. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin çalışmalarını takip eder, sürenin verimli kullanılmasını sağlar, gerekli durumlarda öğrencileri yönlendirir ve destek olur.

2. 1. 7. Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri ve Farklılaştırılan Öğeler

Bilgiye erişimden, öğrenme güdüsünden ve öğretimin kalitesinden ötürü öğretim farklılaştırılır. Bu amaç doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak program öğelerinden bir ya da birkaçını çeşitlendirmektir. Bu bakımdan farklılaştırmada öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili gibi özellikleri dikkate alınır. Öğrenme profili, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin tercihleridir. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel yetenekleri, öğrenme stilleri ve hızları, sosyoekonomik düzeyleri ve kültürleri öğrenme profillerini oluşturur. Kısacası farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin hazırbulunuşluğu, ilgisi, bilişsel yeteneği, öğrenme stili ve hızı, sosyoekonomik düzeyi ve kültürü dikkate alınarak içerik, süreç veya ürün çeşitlendirilir (Tomlinson, 1999). Bu durum Şekil 2’de özetlenmiştir.



Şekil 2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı (Tomlinson, 1999)

Farklılaştırılmış öğretim sürecinin planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, bilişsel yetenek, öğrenme stili, öğrenme hızı, sosyoekonomik düzey ve kültür gibi özellikleri dikkate alınır. Hazırbulunuşluk, öğrencilerin belirli bir bilgi veya beceriye ilişkin başlangıçtaki seviyesidir (Tomlinson & Allan, 2000). Öğrenme sürecini farklılaştırmak için öncelikle öğrencilerin konuya ilişkin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi gerekir (Tomlinson, 1999). Öğrenme ortamında öğrencilerin hazırbulunuşlukları farklılık gösterir. Bazı öğrencilerin konuya ilişkin hiç bilgisi olmayabilirken, bazı öğrenciler az bilgiye sahip, bazıları kısmen, bazıları ailelerinden, medyadan, önceden aldıkları eğitimde veya sosyal çevreden kaynaklı daha fazla ön bilgiye sahip ve bazıları ise konuyu öğrenmek için tamamen hazır olabilir (Özer & Yılmaz, 2016). İlgi; öğrencilerin öğrenme ortamındaki konulara, etkinliklere, görevlere ve ürünlere ilişkin merakı, sevgisi, tutkusu veya yakınlığıdır (Aşıroğlu, 2016; Özer & Yılmaz, 2016; Tomlinson, 2009). İlgi

farklılığı, öğrencilerin nasıl öğrenmek istediğini belirler. Bu bağlamda bazı öğrenciler öğretmenlerinden veya arkadaşlarından dinleyerek, bazıları okuyarak, bazıları yazarak ve not tutarak, bazıları ise hareket ederek ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler (Heacox, 2002; Tomlinson, 2000). Bilişsel yetenek; problem çözebilme, ürün ortaya koyabilme becerisidir ve bireylerin bu becerileri farklılık gösterir (Gardner, 1983). Bu bakımdan öğrenciler; yazarak, konuşarak, işlem ve müzik yaparak, görselleri ve vücudunu kullanarak, yaşayarak, iletişim kurarak, bireysel çalışarak, çevreyi inceleyerek veya gözlem yaparak öğrenmeyi tercih edebilirler. Öğrenme stili; bilgiye ulaşmada ve bilgiyi algılamada, anımsamada, işlemde, özümsemede tercih edilen yoldur (Avcı & Yüksel, 2018; Dunn & Dunn, 1993; Kolb, 1984). Bu bağlamda öğrenme sürecinde öğrenciler; görsel, işitsel ve kinestetik gibi farklı öğrenme yollarını tercih edebilir. Öğrenme hızı, öğrencilerin bilgiyi algılaması için gerekli süreye ve uygulamaya ilişkin durumdur. Bu bakımdan öğrenme ortamında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu örnek, pratik ve uygulama farklılaşır (Beler, 2010; Heacox, 2002). Sosyoekonomik düzey, öğrencilerin evlerinde uygun çalışma ortamı, materyallerinin olması ve ailesinden yeterince destek, ilgi görmesi durumudur (Yaşar & Aral, 2011). Kültür, “bireyin, ailenin ve toplumun davranış biçimlerini, değerlerini ve inançlarını belirleyen özellikler” olarak tanımlanır (Lynch, 1992, s. 44). Bu bakımdan farklı uyruklardan bireylerin de bulunması ile öğrencilerin kültürleri oldukça farklılaşabilmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesinde içerik, süreç ve ürün gibi program öğeleri çeşitlendirilir. Bir başka deyişle öğrencilerin ne, nasıl öğreneceklerine ve öğrenmelerini nasıl ortaya koyacaklarına odaklanılır (Tomlinson, 1999). İçerik; öğrencilerin öğrenmesi hedeflenen bilgiler, kavramlar, ilkeler ve gerçekleştirmesi beklenen becerilerdir (Tomlinson, 1999; Corley, 2005). Süreç, öğrencilerin bilgileri öğrenmesi, gerekli becerileri kullanması için gerçekleştirilen etkinlikler ve öğrencilere sunulan imkanlardır. Ürün, öğrencilerin öğrendiklerini ve yapabildiklerini göstermesi, sergilemesi veya yansıtmasıdır. Afiş, broşür, model, rapor, resim, slogan gibi somut veya canlandırma, gösteri, oyun, rol oynama gibi harekete dayalı olabilir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimde; öğrenmenin beklentilerini, genel niteliklerini belirleyen sınıf şartları olarak tanımlanan öğrenme ortamı ve duygular gibi öğeler de çeşitlendirilir. Bu öğelerin farklılaştırılması özellikle öğretimin planlanmasında, takip edilmesinde ve değerlendirilmesinde dikkate alınır (Tomlinson, 2014).

2. 1. 8. Farklılaştırılmış Öğretimde Planlama

Farklılaştırılmış öğretimde tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için konunun, materyallerin, stratejilerin, etkinliklerin, ürünlerin; hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme profili gibi bireysel farklılıklara göre planlanması gerekir (Tomlinson, 1999). Çünkü öğrencilerin bireysel farklılıkları öğrenmelerini etkiler (Senemoğlu, 2013) ve farklılaştırılmış öğretimde planlama buna göre gerçekleştirilir (Özbal, 2016). Bu bakımdan öğretmenler; öğrencilerini becerileri, ilgileri, öğrenme

ihtiyaçları, profilleri, tercihleri, n öğrenmeleri ve yetenekleri olmak üzere çok yönlü tanımalıdır (Demirkaya, 2018; Karadağ, 2010). Bir başka deyişle ğretmen, ğretimi farklılaştırmak için öğrencilerin özelliklerini bilmeli ve buna göre planlama yapmalıdır (zbal, 2016). Öğrencilere ilişkin bu bilgileri; ğrenci dosyalarından, gözlemlerden, öğrencilerle görüşmelerden ve öğrencilerin ailelerinden edinebilir (Demirkaya, 2018; Gregory & Chapman, 2002; Kaplan, 2016). Ayrıca ğrencileri tanılamak için n değerlendirmeler gerçekleştirmelidir (Akkaş, 2014; Aşiroğlu, 2016; Kaplan, 2016; zbal, 2016). Bunun sonucunda farklılaştırmayı hazırbulunuşluk, ilgi veya öğrenme profili gibi ğrenci özelliklerinden hangisine göre yapacağını netleştirir. Ardından belirlenen özelliğe göre içerik, süreç veya ürün gibi program öğelerinden bir veya birkaçını çeşitlendirir ve ğretimi gerçekleştirir. Bu esnada süreç değerlendirmesi yaparak gelecek dersleri nasıl planlayacağını kararlaştırır. Öğretim sonrasında değerlendirme yaparak ise öğrencilerin öğrenmelerine, ilerlemelerine ilişkin bilgiler edinir ve öğretimin etkililiğini değerlendirir (Tomlinson, 2014).

Farklılaştırılmış ğretimin planlanması; kazanımlar, içerik, hatırlama, farklılaştırma, uygulama ve uyarlama, değerlendirme olmak üzere altı aşamadan oluşur. Kazanımlar aşamasında; kazanımlar, sorular ve değerlendirme teknikleri belirlenir. İçerik aşamasında konuya ilişkin ğretilcek bilgiler ve beceriler tespit edilir. Hatırlama aşamasında, konuya dikkat çekme ve n bilgileri harekete geçirme planlanır. Farklılaştırma aşamasında, öğrencilerin konuyu nasıl öğrenecekleri (bireysel, grup çalışması, tüm sınıf) ve hangi stratejilerin (gösteri, gezi, istasyonlar, merkezler, sunum vb.) kullanılacağı belirlenir. Uygulama ve uyarlama aşamasında; grupların nasıl oluşturulacağı (homojen, heterojen, ilgi odaklı vb.) ve öğrencilerin seviyelerine uygun görevler planlanır. Değerlendirme aşamasında; öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, becerileri nasıl gösterecekleri (gösteri, sergi, sunum vb.) ve nasıl değerlendirilecekleri (akran, öz, performans değerlendirme vb.) farklılıklar dikkate alınarak belirlenir (Gregory & Chapman, 2002).

Etkili bir farklılaştırılmış ğretim planlamak için esas alınacak noktalar şöyle belirtilmiştir:

- Öncelikle yıllık çalışma takviminde öğrenim günleri belirlenmelidir.
- Her bir ünitenin tamamı için plan yapılmalıdır.
- Her bir ünite sonu için değerlendirme hazırlanmalıdır.
- Değerlendirme için farklı seçenekler oluşturulmalıdır.
- Bireysel ve toplu değerlendirmeler planlanmalıdır.
- Günlük ders planları için öğrenme izelgesi kullanılmalıdır.
- Günlük ders planları yapılırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınmalıdır.
- Öğretim hızı, öğrencilerin seviyelerine göre planlanmalıdır (Fox & Hoffman, 2011).
- Öğretmenin farklılaştırmaya ilişkin düşünceleri ve hedefleri net olmalıdır.
- Planlar, diğer öğretmenlerle paylaşılmalı ve onların görüşleri alınmalıdır (Fox & Hoffman, 2011; Tomlinson, 1999).

2. 1. 9. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Süreci

Öğrenme ortamlarında farklılaştırma içeriğin, sürecin veya ürünün değiştirilmesi ile gerçekleştirilir. Bu program öğelerinin tamamını aynı anda değiştirmek gerekli ve zorunlu değildir (Tomlinson, 1999). Örneğin, bir derste öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre içerik farklılaştırılırken, başka bir derste ise ilgilerine göre öğrenme süreci farklılaştırılabilir (Yabaş & Altun, 2009). İçeriği farklılaştırmak; öğrencilerin beklentilerine ve ihtiyaçlarına yönelik olarak konunun karmaşıklık veya zorluk seviyesini çeşitlendirmek ve buna yönelik farklı materyaller kullanmaktır (Chien, 2012; Tomlinson, 1999). Bu bakımdan içeriği farklılaştırmak; çeşitlilik, daha karmaşık konuların ve materyallerin kullanımı, esnek zaman, hızlandırma, yeniden düzenleme ve yoğunlaştırma ile sağlanabilir (Kaplan-Sayı, 2013). Bu bağlamda, hazırbulunuşluğu düşük öğrencilere daha az karmaşık ve yüksek öğrencilere ise daha karmaşık, derinlemesine bilgiler, örnekler ve materyaller sunulabilir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2014; Tomlinson & Strickland, 2005). İlgi farklılıklarına yönelik olarak farklı örneklerle ve ek materyallere yer verilebilir (Gregory & Chapman, 2002; Turville, 2007). Farklı zekâ alanlarına yönelik olarak bedensel, görsel, müziksel, sözel, sayısal, yazılı örnekler ve materyaller kullanılabilir. Farklı öğrenme stilleri için bilgisayar, geometrik cisimler, grafik, harita, lego, oyun hamuru, şema ve video programları gibi farklı materyallerden yararlanılabilir. Öğrenme hızı düşük öğrencilere akranlarına göre daha fazla örnek sunulabilir. Yüksek öğrencilere ise daha derinlemesine bilgiler sağlanabilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere daha basit örnekler sunulabilir. Yüksek öğrencilere ise daha karmaşık bilgiler ve örnekler sağlanabilir. Son olarak kültür farklılıklarına yönelik olarak çeşitli kültürlerden örneklerle yer verilebilir.

Süreci farklılaştırmak; etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluğuna, ilgisine veya öğrenme profiline göre düzenlemek, öğrencilere farklı zorluklarda etkinlikler sunmak ve düzeylerde destek sağlamaktır. Bu bağlamda öğrenme süreci farklılaştırılırken etkinlikler, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak daha dikkat ve ilgi isteyen bir şekilde düzenlenmelidir. Bu bakımdan süreç farklılaştırılırken hazırbulunuşluğu düşük öğrencilere daha fazla destek ve uygulama sağlanabilir. Hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilere ise çok yönlü ve ileri düzey etkinlikler sunulabilir (Tomlinson, 1999). Farklı ilgilere yönelik olarak karma görevlere ve merkez çalışmalarına yer verilebilir (Gregory & Chapman, 2002; Turville, 2007). Farklı zekâ alanları için bağımsız çalışma, yörunge çalışmaları gibi bireysel ve istasyonlar, merkezler, grup araştırması gibi grup çalışmalarından faydalanılabilir. Farklı öğrenme stillerine yönelik olarak bireysel çalışmalara, canlandırmalara, dramaya, deneylere, grup ve laboratuvar çalışmalarına, rol oynamalara yer verilebilir. Öğrenme hızı düşük öğrencilere akranlarına göre daha fazla pratik ve uygulama sunulabilir. Yüksek öğrencilere ise daha karmaşık etkinlikler ve uygulamalar sağlanabilir. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere daha basit etkinlik, görevler sunulabilir ve sağlanan destek artırılabilir. Yüksek öğrencilere ise daha karmaşık etkinlik ve görevler sağlanabilir. Son

olarak kültür farklılığını dikkate almak için uygulamalı alıştırmalar sunulabilir, iş birlikçi öğrenmeden ve grup çalışmalarından faydalanılabilir (Grassi & Barker, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2016a; Salend & Duhaney, 2005). Süreci farklılaştırmada; istasyonlar, öğrenme merkezleri, yürünge çalışmaları, iş birliğine dayalı öğrenme, grup araştırmaları, bağımsız çalışmalar, bilgisayara dayalı öğretim, kademelendirilmiş etkinlikler, karmaşık öğretim, öğrenme sözleşmeleri ve ajandalar gibi öğretim stratejileri kullanılabilir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2014; Tomlinson & Strickland, 2005).

Ürünü farklılaştırmak, öğrencilere öğrendiklerini göstermesinde ve bunun için materyaller kullanmasında seçenekler sunmaktır (Taylor, 2015; Tomlinson, 2014). Bu bağlamda ürün farklılaştırılırken aslında ürünün karmaşıklığı çeşitlendirilir (Durrett, 2010). Bu bakımdan hazırlanışlığı, öğrenme hızı, sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerden daha basit ve yüksek öğrencilerden daha karmaşık ürünler oluşturmaları beklenebilir. Ayrıca homojen ya da heterojen grup çalışmalarından ve kademelendirilmiş ürün hazırlamadan faydalanılabilir. Öğrencilerin farklı ilgilerine ve öğrenme profillerine yönelik olarak ürünlerini hazırlamada ve sunmada bireysel çalışmalardan veya grup çalışmalarından faydalanılabilir. Ayrıca öğrencilerin ürünlerini sözlü, yazılı, görsel, müziksel, bedensel veya harekete dayalı sergilemeleri sağlanabilir ve çeşitli materyaller kullanılabilir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2014; Tomlinson & Strickland, 2005).

2. 1. 10. Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Etkili öğretmenler, öğretim stratejilerini öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına ve konuya göre çeşitlendirir (Berliner, 1986). Bu bakımdan farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler, etkili öğretim gerçekleştirmek için öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre çeşitli öğretim stratejilerine yer verir. Bu stratejilerden bazıları dersin sadece bir bölümünde kullanılır, bazıları ise dersin tamamını şekillendirir ve ayrıntılı planlama gerektirir (Tomlinson, 1999). İstasyonlar, ajandalar, karmaşık öğretim, yürünge çalışmaları, merkezler, giriş noktaları, kademelendirilmiş etkinlikler, öğrenme sözleşmeleri, öğretimin yoğunlaştırılması, sorun temelli öğrenme, grup araştırması, bağımsız çalışma, tercih panoları, 4MAT, öğrenci ürün dosyaları, öykü temelli öğrenme, okuma çemberi ve ayrılıp birleşme farklılaştırılmış öğretimde kullanılan en yaygın öğretim stratejileridir. Bu öğretim stratejileri aşağıda açıklanmıştır.

2. 1. 10. 1. İstasyonlar

İstasyonlar, öğrencilerin öğrenme ortamında eş zamanlı olarak çeşitli görevleri gerçekleştirdikleri farklı noktalardır (Tomlinson, 1999). İstasyon stratejisinde öğrenciler genellikle 4-5 kişilik gruplara heterojen bir şekilde ayrılır. Bu stratejide grup oluşturma süreci esnekler. İstasyonlarda genellikle afiş, hikaye, örnek olay, resim, slogan, şarkı ve şiir oluşturma çalışmaları

gerçekleştirilir. Bu istasyonlar, beyin fırtınasından yararlanarak belirlenebilir. Öğrenciler, istasyonlarda bir süre çalıştıktan sonra yer değiştirir ve başka bir istasyona geçer (Mirzaoglu & Özcan, 2016; Tok, 2009). Fakat her öğrencinin tüm istasyonlara gitme ve istasyonlarda eşit sürede kalma zorunluluğu bulunmamaktadır. Ayrıca istasyonlara kimlerin gideceğini ve buralarda hangi görevlerin gerçekleştirileceğini bazen öğretmen, bazen öğrenciler, bazen de öğretmen ve öğrenciler birlikte kararlaştırabilir (Tomlinson, 2014). Öğrenciler, sürecin sonunda farklılaşan ürünlerini sınıfa sunar (Mirzaoglu & Özcan, 2016). Öğrenciler; istasyonlarda yeni konular edinebilir, konulara ilişkin uygulamalar gerçekleştirebilir, projeler hazırlayabilir ve arkadaşlarına öğretebilir, onlardan öğrenebilir (Tomlinson, 1999). İstasyonlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme tercihlerine uygun çeşitli görevler gerçekleştirmeleri bakımından farklılaştırılmış öğretimin ilkeleriyle örtüşmektedir.

İstasyon stratejisinin öğrenme ortamına katkıları şöyle belirtilebilir:

- Kavramsal düşüncelerin, üst düzey becerilerin ve zor konuların öğretilmesinde etkilidir.
- Öğrenci tercihleri ve öğretmenin yol göstermesi arasında denge kurulmasını sağlar.
- Görevlerin ve uygulamaların çeşitlenmesi sonucunda öğrencilerin oluşturdukları ürünler farklılaşır (Tomlinson, 1999, 2014).
- Teorik bilgileri uygulayabilme imkanı sağlar.
- Problem durumlarına çözüm önerileri getirebilme fırsatı oluşturur (Mirzaoglu & Özcan, 2016).
- Öğrenme sürecini; dikkat çekici, eğlenceli ve etkili kılar.
- Öğrenciler, bireysel çalışmalar aracılığıyla kendi çalışma sorumluluğunu alır ve alışkanlıklarını tanır (Özer & Yılmaz, 2016).
- Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.
- Öğretmenlere süreyi daha etkili kullanma fırsatı sunar (Demirkaya, 2018).
- Öğrenme tercihlerinin dikkate alınmasıyla öğrencilerin ilgileri ve motivasyonları artar (Demir, 2013).
- Yarım kalan bir işi tamamlamayı, başkalarının yaptıklarına katkı sağlamayı ve onu geliştirmeyi öğretir (Tok, 2009).
- Öğrencilerin güçlü yönlerine, ihtiyaçlarına ve öğrenme tercihlerine uygun olarak görevler ve uygulamalar çeşitlendirilir (Demirkaya, 2018; Tomlinson, 1999).
- Öğrenciler; grup çalışmaları sayesinde etkileşim, iletişim kurar ve iş birliği yapar (Demir, 2013; Demirkaya, 2018; Mirzaoglu & Özcan, 2016; Tok, 2009).

2. 1. 10. 2. Ajandalar

Ajandalar, öğrencilerin belirlenen sürede sınıfta gerçekleştirmesi gereken görevler listesidir. Bu görevlerin bazıları öğrenciler için ortak iken bazıları ise farklıdır (Tomlinson, 1999). Bir başka deyişle öğrenciler, listelerindeki görevlerin bazılarını bireysel bazılarını ise grup çalışmaları şeklinde gerçekleştirebilir. Öğrencilerden bu görevleri genellikle 2-3 haftada tamamlamaları beklenir. Bu bağlamda görevlerin ve bitirme sürelerinin belirlenmesinde öğrencilerin öğrenme hızları dikkate alınır. Bunun sonucunda alt ve üst düzey öğrenciler, süreçte sıkılmaz ve süreçten kopmazlar (Tomlinson, 2014). Bu bağlamda bu öğrenme stratejisinden öğretimi özellikle öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alarak farklılaştırmada faydalanılabilir. Süreçte öğrencilere listedeki görevleri tamamlama sırasına ilişkin esneklik sağlanır. Bu görevler belirlenen sürede tamamlanınca öğrencilere gerçekleştirmeleri için yeni görevler sunulur. Ajandalardaki görevler gerçekleştirilirken öğretmen; anlamalarını, gelişimlerini incelemek ve onlara rehberlik etmek için her bir öğrencinin yaptıklarını takip eder (Ekinci, 2016; Tomlinson, 1999).

Ajandaların kullanımının farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesine ve öğrenme sürecine katkıları şu şekilde belirtilebilir:

- Konunun, alt konuların ve kullanılan malzemelerin çeşitlendirilmesi ile içeriğin farklılaştırılmasını sağlar.
- Öğrencilere farklı düzeyde destek sağlanması ve zorluklarda görevler sunulması ile sürecin farklılaştırılmasını sağlar.
- Öğrencilerin gerçekleştirdikleri görevlerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre çeşitlenmesi ile ürünün farklılaşmasını sağlar.
- Görevler sınıfta gerçekleştirildiği için öğretmen; öğrencilerin anlamalarını, çalışmalarını, ürünlerini takip etme ve gerekli durumlarda onlara yol gösterme imkanı bulur (Tomlinson, 1999, 2014).
- Tüm öğrencilere ihtiyaç duyduğu kadar süre sağlanır.
- Öğrencilere edindikleri bilgileri ve becerileri pekiştirme fırsatı sunar.
- Öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir ve bunun sonucunda öğrencilerin öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırır (Avcı & Yüksel, 2018).

2. 1. 10. 3. Karmaşık Öğretim

Karmaşık öğretim; öğrencilerin akademik, dilsel ve kültürel açıdan çeşitlilik gösterdiği sınıflara hitap eden zengin bir stratejidir (Cohen, 1994). Özellikle farklı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kullanılabilecek öğretim stratejilerinden birisidir. Bu bakımdan öğretimi öğrencilerin kültürel çeşitliliğini dikkate alarak farklılaştırmada etkili bir öğretim stratejisi olduğu belirtilebilir. Karmaşık öğretimin amacı, tüm öğrencilere ilgi çekici materyallerle ve küçük

gruplarla eşit öğrenme imkanı sağlamaktır (Tomlinson, 1999). Bu öğretim stratejisinde öğrenciler küçük gruplar halinde yüksek düzeyde etkileşimle, iş birliğiyle çalışır ve birbirinden öğrenir, süreçte herkes kabul görür, sürece farklı yönden ve eşit katkı sağlar, herkesin görüşü önemsenir (Cohen, Lotan, Scarloss & Arellano, 1999; Tomlinson, 2014). Bu süreçte öğrenciler; plan yapar, fikirler, varsayımlar üretir ve yorumlar, bunları simgelerle ifade eder (Tomlinson, 1999). Öğrenciler karmaşık öğretim görevlerini gerçekleştirirken öğretmenler ise tüm öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemek ve değer görmesini sağlamak için grupları dolaşır, öğrencilere çalışmalarla ilişkin sorular yöneltir, onların görüşlerini sorgular ve tespit eder (Cohen, 1994; Tomlinson, 1999).

Karmaşık öğretimin faydaları şöyle belirtilmiştir (Avcı & Yüksel, 2018):

- Alt düzey öğrencileri süreçte aktif kılar ve onların öğrenmesini kendi yetenekleri ölçüsünde geliştirir.
- Alt düzey öğrencilerin öz güvenlerini geliştirir.
- Çekingen öğrencilerin grup çalışmalarına katılmasını ve diğer öğrenciler tarafından kabul görmesini sağlar.
- Tüm öğrencilerin değer göreceği ortama ve sürece imkan tanır.
- Öğrencilerin başkalarına saygı gösterme ve demokratik yaşama becerisini geliştirir.

2. 1. 10. 4. Yörünge Çalışmaları

Yörünge çalışmaları, öğrencilerin programın bazı bölümlerine ilişkin kendilerinin seçtikleri ve gerçekleştirdikleri, genellikle 3-6 hafta süren ve derse destek olması bakımından gerçekleştirilen projelerdir (Özer & Yılmaz, 2016; Tomlinson, 1999). Öğrenciler bu çalışmalar esnasında ilgilerine yönelik görevler gerçekleştirerek sürece katılır, araştırmalar yapar ve düzeylerine uygun öğrenmeler gerçekleştirir (Stevenson, 1992). Bu bakımdan öğretimi özellikle öğrencilerin ilgilerini dikkate alarak farklılaştırmada etkili bir öğretim stratejisi olduğu belirtilebilir. Yörünge çalışmalarının temel amaçlarından birisi; öğrenciye öğrenme sürecini özgürce şekillendirme imkanı sağlayarak onların öğrenmekten keyif almalarını ve böylece sürece daha etkin katılmalarını sağlamaktır (Ekinci, 2016). Öğretmen süreçte öğrencilerin kendi başlarına çalışabilme ve bağımsız araştırma yapabilme becerisini geliştirmek için onlara rehber olur. Ayrıca öğrencilere araştırma konusu bulma ve planı hazırlama, materyale ulaşma ve kullanma, zamanı verimli geçirme ve çalışma takvimi oluşturma, çalışmaları düzenleme, sunum tekniği tasarlama ve kaliteli bir çalışma için ölçütler belirleme noktasında yardımcı olur (Bradfield, 2012; Tomlinson, 1999, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2010).

Yörünge çalışmalarının farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesine katkıları şu şekilde belirtilebilir (Stevenson, 1992; Tomlinson, 1999):

- Öğrencilerin araştırma konularını ve materyallerini kendileri seçebilmesi bakımından içeriğin farklılaştırılmasını sağlar.
- Öğrencilerin çalışmalarını kendilerinin planlaması bakımından sürecin farklılaştırılmasını sağlar.
- Öğrencilere öğrendiklerini ifade edebilmede çeşitli seçenekler sunması bakımından ürünün farklılaştırılmasını sağlar.

2. 1. 10. 5. Merkezler

Merkezler, tüm öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği, etkin katılım gösterdiği ve bireysel farklılıklarına göre konu, materyallerin bulunduğu alanlardır (Gregory & Chapman, 2002; Kronberg vd., 1997). Ortamın düzenlenmesi bakımından istasyonlarla benzerlik gösteren öğretim stratejileridir. Aynı konunun merkezlerde farklı şekillerde öğrenilmesi bakımından ise istasyonlardan farklılaşırlar (Özer & Yılmaz, 2016). Çünkü istasyonlar birbirleriyle bağlantılıyken, merkezler birbirinden farklıdır. Merkezlerin en bilinenleri ve yararlıları, ilgi ve öğrenme merkezleridir. İlgi merkezi, öğrencilerin ilgi duydukları konularda çalışması için gerçekleştirilir (Tomlinson, 1999). Öğrenme merkezi ise belirli bir kavramı, beceriyi öğretmek, pekiştirmek ya da geliştirmek için materyaller ve etkinlikler içeren alandır (Avcı & Yüksel, 2018; Kaplan, Kaplan, Madsen & Gould, 1980; Özer & Yılmaz, 2016). Bu bakımdan merkezlerin öğretimi özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve ilgilerinin dikkate alınarak farklılaştırılmasında kullanılabilecek etkili bir öğretim stratejisi olduğu belirtilebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesi bakımından merkezlerin şu nitelikleri taşıması gerekir:

- Önemli öğrenme hedeflerine odaklanmalı ve öğrencilerin bu hedefleri gerçekleştirmelerini sağlayacak materyaller bulunmalıdır.
- Etkinlikler; açık uçlu-kontrollü, basit-karmaşık ve somut-soyut gibi farklılaşmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilere rehberlik ederken oldukça açık ve net olmalıdır.
- Öğretmen, gerekli durumlarda yapılacaklara ilişkin öğrencileri yönlendirmelidir.
- Öğretmen; öğrencilerin merkezlerde neler yaptıklarını gözlemlemeli, takip etmeli ve sürekli olarak değerlendirmelidir (Tomlinson, 1999, 2014).
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun materyaller ve etkinlikler içermelidir (Lemlech, 2002).
- Konu öğretiminden sonra pekiştirme amaçlı gerçekleştirilmesi daha etkilidir (Chapman & King, 2014; Kaplan vd., 1980).

Merkezlerin öğrenme sürecine faydaları şöyle belirtilebilir:

- Disiplinler arası çalışma ve öğrenme fırsatı oluşturur.

- Grup çalışmaları sayesinde öğrenciler arasında etkileşimi, iletişimi ve iş birliğini artırır (Lemlech, 2002).
- Öğrencilerin motivasyonunu ve odaklanmasını artırır (McCarthy, 1977).
- Öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırır ve bunun sonucunda öz güvenlerini geliştirir (Chessin, 2007).
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir (Bottini & Grossman, 2005).
- Diğer gruplar kendi başlarına çalıştığı esnada öğretmene bir grupla çalışma ve ilgilenme imkanı sağlar (Nordlund, 2003).
- Öğretmenlerin süreyi etkili kullanmasına katkıda bulunur (Demirkaya, 2018).
- Tüm öğrenme stillerine hitap edecek materyaller, görevler ve uygulamalar yer alır (Chessin, 2007; Gregory & Chapman, 2002, Lemlech, 2002).
- Öğrenciler, bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun ortamlarda çalışır (Chessin, 2007; Gregory & Chapman, 2002; Smith & Simmons, 1998).

2. 1. 10. 6. Giriş Noktaları

Giriş noktaları, farklı bilişsel yeteneklere sahip öğrencileri dikkate alan öğretim stratejisidir (Gardner, 1983). Bu bakımdan giriş noktalarının temelini çoklu zekâ kuramına dayandığı ve öğrenme ortamını öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre farklılaştırmada etkili bir strateji olduğu belirtilebilir. Öğretmen; giriş noktalarında gruplara çeşitli kaynaklar sunarak içeriği, çeşitli çalışma yolları sunarak süreci ve öğrendiklerini çeşitli şekillerde göstermelerini sağlayarak ürünü farklılaştırır (Tomlinson, 1999). Ayrıca öğretmen, öğrencilerin beklentilerine ve ihtiyaçlarına göre farklı giriş noktaları oluşturabilir. Bunun sonucunda öğrenciler çalışmaya tercih ettikleri giriş noktasından başlayabilir. Bu bakımdan öğrenciler sürece bir girişte konuyu okuyarak, bir başka girişte film izleyerek ve başka bir girişte ise rol oynayarak başlayabilir (Tomlinson, 1999). Bu şekilde esnek sınıf ortamı oluşturulmasıyla öğrenme hedefleri gerçekleşir ve çeşitli ürünler ortaya çıkar (Kaplan, 2016). Gardner (1983), mümkünse beş farklı giriş noktasının takip edilmesi gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

- *Anlatımsal Giriş Noktası:* Kavramlara ve konuya ilişkin hikaye anlatılır veya sunulur.
- *Deneyimsel Giriş Noktası:* Kavramlara ve konuya ilişkin materyallerle çalışılır ve uygulamalar gerçekleştirilir.
- *Estetik Giriş Noktası:* Kavramların ve konunun duyuşsal yönleri üzerinde durulur.
- *Mantıksal-Nicel Giriş Noktası:* Kavramlara ve konuya ilişkin çalışırken sayılar kullanılır, bilimsel yaklaşımlardan ve tümdengelim yaklaşımından faydalanılır.
- *Temel Giriş Noktası:* Kavramların ve konunun esasına ilişkin felsefe ve terimler incelenir.

2. 1. 10. 7. Kademelandirilmiş Etkinlikler

Geleneksel sınıflarda öğrenme süreci genellikle orta düzey öğrencilere göre şekillendirilir ve gerçekleştirilir. Bu tür sınıflarda alt ve üst düzey öğrenciler, ihmal edilebilmekte ve öğrenme imkanlarından yararlanmada güçlükler yaşayabilmektedir. Farklılaştırılmış sınıflarda ise öğrenme ortamındaki tüm öğrencilerin düzeyi dikkate alınır. Tüm öğrencilerin düzeylerinin dikkate alınacağı öğretim stratejilerinden birisi de kademelandirilmiş etkinliklerdir. Kademelandirilmiş etkinlikler; tüm öğrencilerin temel becerilere, genellemelere ve kavramlara bireysel farklılıklarına ve gelişime açık yönlerine uygun olarak farklı açık uçluluk, somutluk ve zorluk düzeylerinde çalışarak ulaştıkları öğretim stratejisidir (Pierce & Adams, 2004; Sousa & Tomlinson, 2011; Tomlinson, 1999). Bu öğretim stratejisinde tüm öğrenciler, aynı hedef doğrultusunda farklı etkinlikler içeren aşamalarda ve gruplarda çalışır (Fox & Hoffman, 2011). Bunun sonucunda etkinlikler derinleşir ve genişler, süre etkili kullanılır, tüm öğrenciler düzeyine uygun çalışır ve derse istekli bir şekilde katılır (Burkett, 2013; Lewis & Batts, 2005; Taylor, 2015). Bu bağlamda bu öğretim stratejisinin özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmasında kullanılabileceği ve etkili olabileceği belirtilebilir. Ayrıca öğrencilerin ilgilerini ve öğrenme stillerini de dikkate almada kullanılabilir (Fox & Hoffman, 2011).

Kademelandirilmiş etkinlikler oluşturulurken şu hususların göz önünde bulundurulması gerekir:

- Öğrencilere farklı düzeyleri dikkate alınarak çeşitli materyaller, görevler, öğrenme ve ürün oluşturma yolları sunulur (Heacox, 2002).
- Konuya ilişkin temel beceriler, genellemeler ve kavramlar belirlenir (Tomlinson, 1999).
- Etkinlikler, özellikle hazırbulunuşluk düzeyi olmak üzere öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak planlanır (Heacox, 2002; Tomlinson, 1999).
- İstenilen sayıda farklı düzey etkinlikleri hazırlanabilir. Fakat genellikle alt, orta ve üst olmak üzere üç düzey etkinlikler tasarlanır (Burkett, 2013; Pierce & Adams, 2004).
- Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek, konuya ilişkin temel becerileri kullanmasını ve üst düzey düşüncelerini sağlayacak nitelikte olması gerekir (Pierce & Adams, 2004; Tomlinson, 1999).
- Gruplar, süreç öncesinde gerçekleştirilen ön değerlendirme ile esnek bir şekilde oluşturulur (Pierce & Adams, 2004; Rogers, 1993; Tieso, 2003; Tomlinson, 1999).

2. 1. 10. 8. Öğrenme Sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri; öğretmenin önemli gördüğü kavrayışları ve becerileri öğrencilerinin belirli bir sürede kazanması için onlara ne öğrenileceğine, hangi ortamda çalışılacağına, bilginin nasıl ifade edileceğine ilişkin bazı özgürlükler, seçenekler sunduğu ve destek olduğu öğretmen ile

öğrenciler arasında gerçekleştirilen anlaşmalardır (Sousa & Tomlinson, 2011; Tomlinson, 1999). Öğretmenin sürekli yol göstermesi gerekmediği ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendiği için sınıf içerisinde gerçekleştirildiği gibi sınıf dışı ortamlarda da uygulanabilir.

Öğrenme sözleşmelerinin faydaları şu şekilde belirtilebilir:

- Öğrencilerin belirli becerilere ilişkin çalışmasını, uygulamalar gerçekleştirmesini ve bunun sonucunda uzmanlaşmasını sağlar.
- Öğrencilere bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Öğretmene daha fazla desteğe ihtiyacı olan öğrencilere daha çok ilgi gösterme fırsatı sağlar (Tomlinson, 1999).
- Öğrencilerin öğrenme hedeflerine, konuya ilişkin motivasyonunu ve odaklanmasını artırır (Avcı & Yüksel, 2018).
- Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini takip etmesine katkı sağlar (Demirkaya, 2018).
- Öğrencilerin araştırma, düşünme, iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi becerilerinin gelişmesini sağlar (Wilson & Cutting, 2001).
- Öğrencilere öğrenme süreçlerini kendilerinin planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi becerisi kazandırır (Knowles, 1986).
- Tercihlerine ilişkin çalışmanın sonucunda öğrencilerin kendilerini tanımasını sağlar (Algozzine & Anderson, 2007).
- Öğrenci tercihleri ve öğretmenin yol göstermesi arasında denge kurulmasına katkıda bulunur (Greenwood, 2002).
- Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırır (Algozzine & Anderson, 2007; Boak, 1998).
- Öğrencilere beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenme imkanı sağlar (Sousa & Tomlinson, 2011; Tomlinson, 1999).
- Öğrenciler, öğrenme süreçlerinin sorumluluklarını kısmen üstlenirler (Algozzine & Anderson, 2007; Boak, 1998; Demirkaya, 2018; Tomlinson, 1999).

2. 1. 10. 9. Öğretimin Yoğunlaştırılması

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme, öğrencilerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını belirlemek ve karşılamak için tanısaldır. Bu bağlamda farklılaştırılmış sınıflarda öğretmen, yeni bir konuya başlarken ön değerlendirme gerçekleştirir. Öğretimin yoğunlaştırılmasının amacı; ön değerlendirmenin sonucunda hazırbulunluşluğu yüksek öğrencilere zaman kazandırmak, konunun çeşitli alanlardaki kullanımını göstermek ve hazırbulunluşluğu düşük öğrencilerin anlamlı, uygun zorlukta çalışmalar yapmasını sağlamaktır (Kapusnick & Hauslein, 2001; Tomlinson, 1999). Bu strateji öğrencilere gereksinimlerini, öğrenme hızlarını ve yeteneklerini dikkate alacak fırsatlar

sunar (Stamps, 2004). Öğretimin yoğunlaştırılması özellikle hazırbulunuşluk düzeyi yüksek öğrencileri göz önünde bulundurarak farklılaştırmada etkili bir öğretim stratejisidir. Bu bağlamda öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak bazı kazanımlar ve etkinlikler öğretim programından çıkarılır ve yerlerine başkaları eklenir (Demirkaya, 2018). Bunun sonucunda öğrenciler; hazırbulunuşluk seviyelerine uygun öğrenme süreci geçirir, daha iyi öğrenir ve akademik başarılarını yükseltir (Avcı & Yüksel, 2018).

Öğretmenler, öğretimin yoğunlaştırılmasını üç aşamada gerçekleştirir (Reis & Renzulli, 1992; Tomlinson, 1999; Tomlinson & McTighe, 2006):

- İlk aşamada, öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerini ve becerilerini tespit etmek için ön değerlendirme gerçekleştirir.
- İkinci aşamada, ön değerlendirmenin sonuncuna göre öğrencilerin konuya ilişkin eksikliklerini belirler ve bunları tamamlamaya yönelik plan oluşturur.
- Üçüncü aşamada, öğrencilerin farklı seviyelerine yönelik çalışma programı hazırlar ve uygular.

2. 1. 10. 10. Sorun Temelli Öğrenme

Sorun temelli öğrenme; öğretmenin öğrencilere ilgisini çekecek ya da günlük hayatta karşılaşılabilecekleri belirsiz ve karmaşık sorunlar sunduğu, öğrencilerin bu sorunları tanımladığı, bunlara ilişkin araştırmalar yaptığı, çözüm yolları düşündüğü, bulduğu, bunları arkadaşlarıyla paylaştığı ve bunların etkisini incelediği çalışmalardır (Delisle, 1997; Lawrance-Brown, 2004; Tomlinson, 1999). Sorun temelli öğrenmenin; öğrencilere ilgilerine göre problemler sunulması, farklı öğrenme profillerine hitap eden materyaller kullanılması ve hazırbulunuşluklarına uygun çalışmalar yaptırılması bakımından farklılaştırmada etkili bir öğretim stratejisi olduğu ifade edilebilir.

Sorun temelli öğrenmenin faydaları şöyle belirtilebilir:

- Öğrencilerin birçok materyal kullanmasına katkıda bulunur.
- Öğrenci tercihleri ve öğretmenin yol göstermesi arasında denge kurulmasına imkan sağlar (Tomlinson, 1999).
- Öğrencilerin derse aktif katılmasını sağlar.
- Öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırır (Fox & Hoffman, 2011).
- Öğrencilerin hazırbulunuşluğunun, ilgisinin ve öğrenme profilinin dikkate alınmasını sağlar (Özer & Yılmaz, 2016).
- Öğrencilerin süreçte eleştirel düşünme ve problem çözme gibi öğrenme becerilerini kullanmasına imkan tanır (Fox & Hoffman, 2011; Özer & Yılmaz, 2016; Tomlinson, 1999).

2. 1. 10. 11. Grup Araştırması

Öğrencilerin ilgilerine göre işlenen konuya ilişkin gruplar halinde araştırmalar gerçekleştirilmelidir (Sharan & Sharan, 1992; Tomlinson, 1999). Bu bağlamda öğretimi özellikle öğrencilerin ilgilerine göre farklılaştırmada kullanılan ve etkili olan bir öğretim stratejisidir. Bu strateji uygulanırken öncelikle gruplarda araştırmaya ilişkin görev paylaşımı yapılır, ardından her bir öğrenci kendi sorumluluğundaki bölümü araştırır ve gruplarda bulgular birleştirilir, raporlar oluşturulur ve son olarak sınıfa sunulur (Sharan & Sharan, 1992). Bu araştırma süreci; araştırma, etkileşim, içsel motivasyon ve yorumlama ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilir (Tan, Sharan & Lee, 2006). Öğretmen, dersin başında konuya ilişkin temel noktaları sunabilir (Salar, 2018). Sonraki süreçte ise; öğrencilere ilgilerine göre gruplar oluşturması, araştırmayı planlaması ve gerçekleştirmesi, araştırmanın bulgularını değerlendirmesi ve sunması noktalarında rehberlik eder ve uygun öğrenme ortamını sağlar (Tan vd., 2006; Tomlinson, 1999). Grup araştırmaları; öğrencilerin bireysel çalışmasını, farklı ilgilerinin dikkate alınmasını, konuyu derinlemesine öğrenmesini, paylaşmasını, sosyal ilişkiler kurmasını, sunum yapmasını, yardımlaşmasını ve öğrenme sürecinin eğlenceli, ilgi çekici hale gelmesini sağlar (Tan vd., 2006).

Grup araştırması gerçekleştirilirken şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Avcı & Yüksel, 2018):

- Araştırılacak konuyu, kazanımlara uygun olarak öğretmen belirlemelidir.
- Öğretmen, uygulama öncesinde öğrencilerin düşünmesini sağlayacak konuya ilişkin anahtar sorular hazırlamalıdır.
- Araştırma konularını ilgilerine göre öğrenciler belirlemelidir.
- Öğretmen, süreçte öğrencilere rehberlik eder ve gerekli durumlarda yardımcı olur.

2. 1. 10. 12. Bağımsız Çalışma

Bağımsız çalışmada öğrenciler; hedefler belirler, planlar geliştirir, ilgilerine, yeteneklerine ve öğrenme hızlarına yönelik konularda araştırmalar ve çalışmalar yapar, bunları değerlendirir ve arkadaşlarıyla paylaşır (Kapusnick & Hauslein, 2001; Tomlinson, 1999). Bu bağlamda bağımsız çalışmanın öğretimi öğrencilerin birçok özelliğini dikkate alarak farklılaştırmada kullanılabileceği ve faydalı olabileceği belirtilebilir. Bu öğrenme stratejisi gerçekleştirilirken öğretmen; öğrencilerin süreci planlaması, uygulaması ve süreyi etkili bir şekilde kullanması için onlara düzenli destek sağlar (Tomlinson, 1999). Bir başka deyişle öğretmenler; araştırma konusunun tespit edilmesinde, çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde öğrencilerle iş birliği yapar (Kapusnick & Hauslein, 2001).

2. 1. 10. 13. Tercih Panoları

Tercih panoları, sınıfın bir köşesinde öğrencilerin seçme imkanı olan ve sürekli değişen görevlerin bulunduğu bölmelerdir. Öğrenciler, bu panolara bakarak hangi görevi gerçekleştirmeleri gerektiğine karar verirler. Bu bağlamda tercih panoları, öğrencileri gerçekleştirecekleri görevlere ilişkin yönlendirir. Öğrenciler, bu seçimleri sonucunda çalışma alanlarına giderek, yönergelere uygun olarak çalışmalarını gerçekleştirirler. Öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ilgi farklılıklarına yönelik bir öğretim stratejisidir. Böylece öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve tercihleri dikkate alınmaya çalışılır (Tomlinson, 1999).

2. 1. 10. 14. 4MAT (4 Main Attribute Types)

McCarty' ye (1996) göre; öğrencilerde analitik, dinamik, imgesel ve sağduyulu olmak üzere dört ana öğrenme stili bulunur. Bu öğrenme stili modeli kısaca “4MAT” olarak adlandırılmaktadır. Bu modelde; analitik öğrenenler analitik düşünmeyi, dinamik öğrenenler hissetmeyi ve yapmayı, imgesel öğrenenler izlemeyi ve hayal gücünü kullanmayı, sağduyulu öğrenenler deneyim kazanmayı tercih eder (McCarty, 1996). 4MAT stratejisi, öğrencilerin bu öğrenme stillerinden özellikle birisini tercih ettiğini dikkate alır ve konunun bu öğrenme stillerinden her birine göre işlenmesini sağlar. Bunun sonucunda bazı derslerde konuyu anlamaya, bazılarında konuda uzmanlaşmaya, bazılarında bilgiyi sentezlemeye ve bazılarında öğrencileri derse bireysel olarak katmaya ağırlık verilir. Tüm öğrenciler, bu süreçlerin hepsine katılarak konuyu öğrenme profiline uygun çalışma ve zayıf olduğu alanda gelişme imkanı bulur (Tomlinson, 1999).

2. 1. 10. 15. Öğrenci Ürün Dosyaları

Öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları özgün çalışmaların amaçlı, planlı, sistematik olarak bir araya getirildiği ve öğrencilere süreçteki gelişimlerine, öğrenmelerine ilişkin bilgiler sağlayan dosyalardır (Collins, 1992; Demirel, 2008; Demirtaş & Gür-Erdoğan, 2016; Özer & Yılmaz, 2016). Öğrenciler, ürün dosyalarında yer alacak çalışmaları kendileri seçerler. Bu bakımdan dosyalarında tercihlerine göre yazdıkları metin ve şiirler, çizdikleri resimler, yaptıkları proje videoları, okudukları kitaplar ve tuttıkları günlükler vb. yer alır (Demirtaş & Gür-Erdoğan, 2016). Ürün dosyaları; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili gibi özelliklerini dikkate alması ve sürekli değerlendirilmesini sağlaması bakımından farklılaştırılmış öğretimde ve sınıflarda etkili bir şekilde kullanılabilecek öğretim stratejisidir.

Öğrenci ürün dosyalarının faydaları şu şekilde belirtilebilir:

- Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sorumluluk alma ve tercihte bulunma bilinci kazandırır (Barrett, 2007).
- Öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirir (Demirkaya, 2018).

- Hem sürecin hem ürünün değerlendirilmesiyle, öğrenme ve değerlendirme sürecinin birlikte gerçekleştirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine katkıda bulunur (Demirtaş & Gür-Doğan, 2016).
- Öğrencinin süreçteki gelişimine ilişkin kendisine, öğretmene ve velisine fikir sunar.
- Öğrencilerin uygun hedefler belirlemesine katkı sağlar (Tomlinson, 1999).
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını ve buna yönelik davranılmasını sağlar.
- Öğrencilerin motivasyonlarını ve öz güvenlerini artırır.
- Öğrencilerin kendi değerlendirme sürecinde yer almasını sağlar (Demirtaş & Gür-Doğan, 2016; Tomlinson, 1999).

2. 1. 10. 16. Öykü Temelli Öğrenme

Öykü temelli öğrenme, öğretmenin konunun esas noktalarını belirlediği ve öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağladığı öyküler kullanılarak gerçekleştirilen öğretim stratejisidir (Eşiyok, 2017). Bir başka deyişle öğretmen öykünün temelini oluşturur ve öğrenciler öyküyü bu temel üzerine kurar (Özer & Yılmaz, 2016). Öğretmen öykünün temelini oluştururken öğrencilerin bilgilerini, geçmiş yaşantılarını temel alır ve öğrenciler öykülerde karşılaşılan problemleri çözerek bunların üzerine yeni bilgiler kazanır ve yaşantılar geçirir (Avcı & Yüksel, 2018; Karip, 2016). Bu öğretim stratejisi, gerçekleşmiş veya gerçekleşmesi mümkün bir durumu kişilere bağlı bir şekilde belirli bir zaman ve yer içinde anlatıp güçlendirerek, kademeli konular bütünü olarak işlemeyi amaçlar (Eşiyok, 2017). Öykü temelli öğrenme öğretimi özellikle öğrencilerin bilişsel yeteneklerine, hazırbulunuşluk düzeylerine, öğrenme hızlarına ve stillerine göre farklılaştırmada ve alt düzey öğrencileri dikkate almada kullanılabilir (Bell & Scotland, 2006). Bu öğretim stratejisi öğrencilerin öğrenmeyi sahiplenmesine, başkalarına saygı göstermesine, disiplinler arası ve esnek düşünebilmesine, demokrasi bilincinin ve özgüven duygusunun gelişmesine, birlikte çalışabilmesine ve ortak karar alabilmesine katkı sağlar (Avcı & Yüksel, 2013, 2018). Ayrıca bu öğretim stratejisinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesi (Bacak, 2008), içsel motivasyonunu artırması ve öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almasını sağlaması (Rhonda, 2010) gibi faydaları bulunmaktadır.

2. 1. 10. 17. Okuma Çemberi

Öğrenciler, ilgilerini çeken kitaplara (öykü, roman vb.) göre gruplara ayrılır. Öğretmenin kendilerine sunduğu yönergelerle göre kitapları kendi başlarına okur, günlük, gün aşırı veya haftalık bir araya gelerek okunan bölümleri tartışır, fikir alışverişinde bulunur ve tartışma sonuçlarını

birbirleriyle paylaşır (Özer & Yılmaz, 2016). Bu paylaşım ile öğrenciler birbirlerinin zihinsel şemalarının gelişimine katkı sağlar (Avcı, Baysal, Gül & Yüksel, 2013). Sürecin gerçekleştirilmesi, grupların okuma materyallerini değiştirmesi ve ardından öğretmenin yeni okuma materyalleri sunması ile devam eder. Bu öğretim stratejisi, öğretmenlerin ülkemizde pek karşılaşmadığımız kitap kulübü uygulamasını öğretim ortamlarına uyarlamasıdır (Avcı & Yüksel, 2018). Okuma çemberine ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren tüm öğretim kademelerinde yer verilebilir (Knowles & Smith, 2003). Bu öğretim stratejisi, doğası gereği özellikle Türkçe derslerinde öğretimi öğrencilerin ilgilerine göre farklılaştırmada kullanılabilir. Bu öğretim stratejisinin gerçekleştirilmesinde öğretmenler; öğrencilerine yönergelerini açıkça sunmalı, öğrencilerinin liderlik yapmasını, birbirleriyle konuşmasını ve kullanacakları kitaplara kolaylıkla ulaşabilmesini sağlamalıdır (Burns, 1998). Bu öğretim stratejisi; öğrencilere kitap okumayı sevdirebilir, okuma alışkanlığı kazandırır ve öğrencilerin okuduklarını anlamasına, eleştirel düşünmesine ve kendilerini ifade etmelerine katkı sağlar (Daniels, 2002; Özer & Yılmaz, 2016).

2. 1. 10. 18. Ayrılıp Birleşme

İlgi farklılıklarına ve iş birliğine dayalı grup çalışmasıdır. Bu çalışmada en az 3 ve en fazla 7 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Konu, gruplardaki öğrenci sayısına göre bölümlere ayrılır ve öğrencilerin ilgilerine göre her bölüm için bir uzman görevlendirilir. Her bir gruptan aynı bölüm uzmanları bir araya gelerek uzman gruplarını oluşturur. Bu bakımdan bu öğrenme stratejisi uzman grupları olarak da bilinir. Öğrenciler; bu gruplarda konuya ilişkin fikir alışverişinde bulunur, derinlemesine tartışma gerçekleştirir, konuyu öğrenir ve konuda uzmanlaşır. Ardından her bir uzman kendi grubuna geri döner, konuyu grup arkadaşlarına öğretir ve değerlendirmelerde bulunarak uygulamanın sonucuna bakar (Demirel, 2008; Sousa & Tomlinson, 2011; Zoraloğlu, 2016). Böylece etkili bir akran öğretimi gerçekleşir. Bu öğretim sorumluluğu, öğrencilerin konuyu daha derinlemesine öğrenmesini sağlar (Demirkaya, 2018). Ayrıca ayrılıp birleşme; öğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu artırır, empati kurma, hoşgörü, sabırlı olma ve sorumluluk duygusunu geliştirir, iş birliği yapmasını sağlar (Dönmez, 2017; Dönmez & Gündoğdu, 2018). Öğretmen, bu öğretim stratejisini uygularken kavram haritası ve rol oynama gibi tekniklerden faydalanabilir (Zoraloğlu, 2016). Ayrıca süreç değerlendirmesi gerçekleştirir ve öğrencileri hem bireysel hem de grup olarak değerlendirir.

2. 1. 11. Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme-Değerlendirme

Geleneksel sınıflarda tüm öğrencilerin benzer olduğu varsayıldığından ve değerlendirme öğrencilerin neleri öğrenip öğrenemediklerini özetleyici olduğundan çoğunlukla öğretim sonrasında boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme ve klasik sınav gibi teknikler

kullanılarak gerçekleştirilir (Avcı & Yüksel, 2018; Ekinci, 2016; Good, 2006). Bu tür değerlendirmelerde konuya odaklanılır ve zihinsel süreçler, sosyal beceriler geri plana atılır. Farklılaştırılmış sınıflarda değerlendirmede ise; konuya, zihinsel süreçlere ve sosyal becerilere eşit düzeyde önem verilir (Moll, 2003). Bu öğretim stratejisinde değerlendirme gerçekleştirilirken öğrencilerin beklentilerinin, ihtiyaçlarının birbirlerinden farklı oldukları önemsendir ve karşılanması için uğraşılır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Çünkü farklılaştırılmış sınıflarda değerlendirme; tanısal, sürekli ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır (Algozzine & Anderson, 2007; Durrett, 2010; Good, 2006; Heacox, 2002; McTighe & Brown, 2005; Tomlinson, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & McTighe, 2006). Bu bakımdan öğretmenler öğretimlerini gerçekten farklılaştırmak için öğrencilerin çalışmalarını hazırbulunuşluklarını ve güçlü yönlerini sürekli değerlendirmelidir (Fox & Hoffman, 2011). Sürekli değerlendirme; öğretmenlere öğretimin etkililiğini belirleme fırsatı tanır, öğrencilerinin öğrenmelerine ilişkin bilgiler sunar ve öğrencilerine bunlara ilişkin geri bildirimde bulunmasına katkı sağlar (Butt & Kausar, 2010; Durrett, 2010). Ayrıca öğrencilerin bireysel beklentilerinin, ihtiyaçlarının, öğrenme hedeflerinin karşılanmasına ve güçlü yönlerinin gelişmesine katkıda bulunur (Good, 2006; McTighe & Brown, 2005).

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme; öğretim öncesinde, esnasında ve sonrasında olmak üzere sürekli gerçekleştirilir. Bu süreçler ve kullanılan değerlendirme teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

2. 1. 11. 1. Öğretim Öncesinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim öncesi değerlendirme; öğrencilerin beklentilerini, ihtiyaçlarını tanılamak ve öğretim öğelerini bunlara göre farklılaştırmak için gerçekleştirilir. Bu bakımdan sürecin başında öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri, öğrenme profilleri belirlenmeye ve bunlara ilişkin bilgiler toplanmaya çalışılır (Heacox, 2002; Levy, 2008; Tomlinson, 2014). Böylece tüm öğrenciler için motivasyonlarını artıracak şekilde en uygun zorluk derecesi belirlenir (Burkett, 2013). Bunun sonucunda öğretmen; öğrencilerin neleri çalışacağına, hangi etkinlikleri gerçekleştireceğine karar verir ve öğretimi düzenler (Coubergs vd., 2017; Demirel, 2008; Karadağ, 2010; Tomlinson & McTighe, 2006).

Öğretim öncesi değerlendirmede; duvar yazıları, evet-hayır kartları, köşe kapmaca ve kutu yapma gibi teknikler kullanılır. Bu teknikler aşağıda açıklanmıştır.

2. 1. 11. 1. 1. Duvar Yazıları

Bu teknikte öğretmen üzerinde “Ne biliyorum?”, “Ne öğrendim?” ve “Bundan sonra ne öğrenmek istiyorum?” yazan bir pano hazırlar ve sınıfın uygun bir yerine asar. Öğrenciler, panodaki bu soruların her birine bireysel olarak cevaplarını yazarlar (Gregory & Chapman, 2002). Bu uygulama öğretmene, öğrencilerin konuya ilişkin hazırbulunuşlukları ve ilgileri hakkında bilgiler sunar. Öğretmen, bunları dikkate alarak farklılaştırılmış süreçler planlar ve gerçekleştirir.

2. 1. 11. 1. 2. Evet-Hayır Kartları

Bir tarafına “evet” ve diğer tarafına “hayır” yazan kartlar hazırlanır. Öğretmen, sınıfa sözlü olarak konuya ilişkin kavramlar yöneltir. Öğrenciler, bunları biliyorlarsa kartın “evet” yazan tarafını kaldırır. Bu öğrencilere kavramları gerçekten bilip bilmediklerini belirlemek için söz hakkı tanınır. Böylece diğer öğrencilerin kavramlara ilişkin akran öğretimi gerçekleşir. Eğer öğrenciler kavramları bilmiyorlarsa kartın “hayır” yazan tarafını kaldırır. Bu kavramların süreçte öğrenileceği belirtilerek bu öğrenciler derse güdülenmeye çalışılır (Gregory & Chapman, 2002). Bu teknik öğretmene özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ilişkin bilgiler sunar ve buna yönelik farklılaştırmalar gerçekleştirmelerini sağlar.

2. 1. 11. 1. 3. Köşe Kapmaca

Öğretmen, sınıfın dört bir köşesine “neredeyse hiç”, “bazen”, “sıklıkla” ve “kesinlikle” yazan kartlar yerleştirir. Ardından sınıfa konuya ilişkin sorular yöneltir ve öğrencilerden kendilerine uygun köşeye geçmelerini ister. Konuyu bilenlerin bulunduğu köşelerdeki öğrencilere bildiklerini açıklamak, kontrol etmek ve diğer öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için söz hakkı verilebilir (Gregory & Chapman, 2002). Bu teknik özellikle öğrencilerin ön bilgilerini belirlemede ve buna göre farklılaştırmalar gerçekleştirmede etkili olabilir.

2. 1. 11. 1. 4. Kutu Yapma

Tüm öğrenciler bireysel olarak büyük bir kutu ve onun içine küçük bir kutu çizerler. Büyük kutuya konuya ilişkin neleri bildiklerini ve küçük kutuya neleri bilmek istediklerini yazarlar (Gregory & Chapman, 2002). Öğrenciler, neler bildiklerini açıklayabilir ve neleri bilmek istediklerini gerekçelendirebilir. Bu teknik öğretmene öğrencilerin ön bilgilerini, ilgilerini belirleme ve öğretimi bunlara göre farklılaştırma imkanı sağlar.

2. 1. 11. 2. Öğretim Esnasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim esnasında gerçekleştirilen değerlendirmelerde öğrencilere öğrendiklerine ve öğrenme güçlüklerine yönelik geri bildirimler sağlanır (Akkaş, 2014; Levy, 2008; Sousa & Tomlinson, 2011). Bununla birlikte öğretmene öğrencilerin hedeflenen seviyesi ile mevcut seviyesi arasındaki farkı görme imkanı tanır (Whipple, 2012). Bunun için bu değerlendirmeler, izlemeye (biçimlendirmeye) yöneliktir. Bu değerlendirmeler; öğrencilerin tanınması, beklenti ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunun sonucunda öğrencilere uygun destek ve öğrenme süreci sağlanması bakımından öğretimi farklılaştırmada ciddi önem teşkil etmektedir (Demirkaya, 2018). Ayrıca öğrencilerin tüm süreç boyunca kendilerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar (Chen, 2007). Bununla birlikte uygulamalara ilişkin sürekli geri bildirim sağlar ve uygulamaların geliştirilmesi için kontrol sistemi oluşturur (Demirel, 2008). Bu değerlendirmede; başparmakla gösterme, en yukarıya ulaşma, gerçekle yüzleşme ve yumruk yapma gibi teknikler kullanılır.

2. 1. 11. 2. 1. Başparmakla Gösterme

Öğretmen, sınıfa konuya ve konunun kavramlarına ilişkin sorular yöneltir. Öğrenciler, konuya ilişkin bilgi düzeylerini başparmaklarıyla işaret yaparak gösterirler. Konuya ilişkin bilgisi düşük olanlar aşağı, orta düzey olanlar yana ve yüksek olanlar başparmağını yukarıya doğru işaret ederler (Gregory & Chapman, 2002). Bu teknik öğretmene öğretiminin etkililiğini ve farklı beklentilere ne derece cevap verdiğini değerlendirme imkanı sağlar.

2. 1. 11. 2. 2. En Yukarıya Ulaşma

Bu teknik gerçekleştirilirken öğrenciler bir kollarını havaya kaldırır. Konuya ilişkin bilgi düzeylerine göre diğer ellerini bu kolda omuzdan, parmakların en ucuna kadar bir noktaya koyarlar. Omuz, en alt düzey bilgiye ve parmak ucu en üst düzey bilgiye sahip olmayı temsil eder. Bilgi düzeyi bu şekilde omuzdan, parmak ucuna kadar alt düzeyden üst düzeye doğru sıralanır (Gregory & Chapman, 2002). Bu teknik öğretmene öğrencilerin konuyu ne düzeyde kavradığına ve süreçte gösterdikleri ilerlemeye ilişkin bilgiler sunar.

2. 1. 11. 2. 3. Gerçekle Yüzleşme

Öncelikle her bir öğrenci için “mutlu”, “kararsız” ve “üzgün” surat olmak üzere üç kart hazırlanır. Ardından öğretmen öğrencilerin neler öğrendiklerini belirlemek için konuya ilişkin sorular sorar. Öğrenciler, soruları kendilerine uygun kartı kaldırarak cevaplarlar (Gregory & Chapman, 2002). Bu teknik değerlendirmede duygulara yer verilmesini ve öğrencilerin neler öğrendiklerinin takip edilmesini sağlar.

2. 1. 11. 2. 4. Yumruk Yapma

Bu teknikte öğretmen öğrencilere konuyu ne düzeyde öğrendiklerini sorar, bunu düşünmelerini ve cevaplarını parmak veya parmaklar kaldırarak göstermelerini ister. Sadece bir parmak kaldırmak en alt düzey ve beş parmak kaldırmak konuyu başkalarına öğretebilecek kadar üst düzey öğrenmeyi temsil eder. Konuyu öğrenme düzeyi bu şekilde bir parmaktan, beş parmağa kadar alt düzeyden üst düzeye doğru sıralanır (Gregory & Chapman, 2002). Öğretmenler bu tekniği kullanarak öğrencilerin öğrendiklerini eğlenceli bir şekilde ortaya koyabilir ve takip edebilir.

2. 1. 11. 3. Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim sonrasında gerçekleştirilen değerlendirmelerde öğrencilerin gelişimleri takip edilir, gerçekleştirilen öğretimin etkililiği incelenir ve buna ilişkin yargılara varılır (Demirel, 2008; Pierce & Adams, 2004; Tomlinson, 1999). Bir başka deyişle öğretmene, öğrencilerin konuya ilişkin bilgileri ve becerileri ne derece öğrendiğini gösterir (Whipple, 2012). Böylece öğrencilerin gelişimlerine ilişkin kendilerine, öğretmenlerine, velilerine ve okul yöneticilerine daha ayrıntılı ve gerçekçi bilgiler sunulur (Burkett, 2013; Ekinci, 2016; Heacox, 2002).

Öğretim sonrası değerlendirmede; büyük final, daha fazla fikir, döngüsel yansıma, kağıt döngüsü, konuşma halkası ve kurabiye gibi teknikler kullanılır. Bu teknikler aşağıda açıklanmıştır.

2. 1. 11. 3. 1. Büyük Final

Bu teknikte öğretmen gün biterken öğrencilere evde gerçekleştirmeleri için çalışmalarını ve öğrendiklerini değerlendirme, yaptıklarına ilişkin duygularını ortaya koyma, ileride yapacaklarını ve yapmak istediklerini belirleme görevi verir. Öğrenciler bu görevi yazılı olarak gerçekleştirir ve sonrasında sınıfta paylaşırlar (Gregory & Chapman, 2002). Öğretmenler bu tekniğin kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrenme güçlüklerine ilişkin bilgiler elde ederler.

2. 1. 11. 3. 2. Daha Fazla Fikir

Öğretmen, öğrenme sürecine ilişkin olarak öğrencilerin başlangıç düzeylerini, beklentilerini, merak ettiklerini, sevdiklerini ve sevmediklerini, öğrendiklerini ve ileriye dönük önerilerini yazacakları bir pano hazırlar. Öğrenciler, bunlardan seçtiklerine ilişkin görüşlerini kağıtlara yazarak panoda uygun yerlere asarlar (Gregory & Chapman, 2002). Öğretmenler bu tekniği kullanarak süreci, öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerini değerlendirebilir ve bunu sonraki süreçlerde dikkate alabilir.

2. 1. 11. 3. 3. Döngüsel Yansıma

Öğretmen, kağıtlara sadece konu başlıklarını yazar ve sınıfın farklı noktalarına asar. Ardından öğrencilerin gruplar oluşturmalarını sağlar. Öğrenciler, grup halinde kağıtların olduğu noktaya giderler ve konuya ilişkin bildiklerini, öğrendiklerini yazarlar. Bu süreç her bir grup tüm noktalara gidinceye kadar devam eder. Süreç, her grubun döngüyü bitirdiği noktada yazdıklarını sınıfla paylaşmasıyla tamamlanır (Gregory & Chapman, 2002). Öğretmenler bu tekniği kullanarak öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrenme eksikliklerine ilişkin bilgiler elde edebilir.

2. 1. 11. 3. 4. Kağıt Döngüsü

Öğretmen, öğrencilerin gruplar oluşturmalarını sağlar. Ardından kağıtlara konu başlıkları yazar ve gruplara dağıtır. Gruplardan paylaşımlarda ve tartışmalarda bulunarak konuya ilişkin bildiklerini ve öğrendiklerini yazmalarını ister. Öğrencilerin yazacakları bitince gruplar kağıtları değiştirir. Her bir grup, bir önceki grubun kağıda yazdıklarını okur ve eklemeler yapar. Bu süreç her bir grubun tüm kağıtlara görüşlerini yazıncaya kadar devam eder. Sürecin sonunda her bir grup önündeki kağıtta yazılanları okuyarak sınıfla paylaşır (Gregory & Chapman, 2002). Bu teknik öğretmenlere öğrencilerin konuya ilişkin neler öğrendiklerine ve ne gibi öğrenme eksiklikleri olduğuna ilişkin geri bildirimler sağlar.

2. 1. 11. 3. 5. Konuşma Halkası

Bu teknikte öncelikle öğrencilerden üçerli gruplar oluşturulur. Öncelikle bir öğrenci işlenen konuya ilişkin konuşmaya başlar ve öğretmenin dur yönergesine kadar devam eder. Öğretmen deyince durur ve ikinci öğrenci konuşmaya başlar. Ardından öğretmenin yönergesiyle bu öğrenci de durur ve son öğrenci konuşmaya başlar. Bu durum üç öğrencinin de konuya ilişkin tüm bildiklerini ve öğrendiklerini anlatıncaya kadar devam eder (Gregory & Chapman, 2002). Bu teknik, ders sonunda öğrencilerin konuya ilişkin neler bildiklerini ve öğrendiklerini belirlemeye imkan tanır. Ayrıca öğrencilerin süreçte öğrenemediklerini akranlarından öğrenmelerini sağlayabilir.

2. 1. 11. 3. 6. Kurabiye

Öğretim öncesinde kullanılan evet-hayır kartlarına benzer bir tekniktir. Kağıtlara kurabiyeler çizilir ve bir yüzüne “biliyorum”, diğer yüzüne “bilmiyorum” yazılır. Öğretmen konuya ilişkin sorular sorar ve öğrenciler bunları kurabiyelerinin kendine uygun tarafını kaldırarak cevaplandırır (Gregory & Chapman, 2002). Kurabiye, öğrencilerinin konuya ilişkin öğrendiklerini ve güçlüklerini belirlemede eğlenceli ve etkili bir şekilde kullanılabilir.

2. 1. 11. 4. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Diğer Değerlendirme Teknikleri

Farklılaştırılmış öğretim; beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ, kapsayıcı eğitim, öğrenme stilleri ve sosyal yapılandırıcılık kuramlarını temel aldığı için bu kuramlarda kullanılan tüm değerlendirme teknikleri bu öğretimde de kullanılabilir. Bu teknikler aşağıda açıklanmıştır.

2. 1. 11. 4. 1. Akran Değerlendirmesi

Akran değerlendirme, öğrencilerin ortak bir amaç ve ürün için birlikte çalıştığı arkadaşlarına dönütler vermesine dayalı bir tekniktir (Cihanoğlu, 2008). Akran değerlendirme ile öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme, kendi çalışmalarını akranlarınınki ile karşılaştırma, kendilerine yönelik farkındalık oluşturma ve alternatif bakış açısı kazanma fırsatı elde eder (Gömleksiz & Koç, 2012; Saito & Fujita, 2004). Bunun sonucunda öğrenciler öğrenmelerini düzenleyebilir ve ilerideki öğrenmelerini kolaylaştıracak bilgiler elde edebilir (Güneş & Kılıç, 2016). Çalışmalara ve sürece ilişkin sürekli artan geri bildirimler sağlaması (Cihanoğlu, 2008) bakımından bu teknikten farklılaştırılmış öğretimde sıklıkla faydalanılabilir.

2. 1. 11. 4. 2. Görüşmeler

Bir dersin veya ünitenin sonunda öğretmenin öğrencilerle gerçekleştirdiği bireysel görüşmeler, öğrencilerin bilgilerini, çalışmalarını ve öğrenmelerini değerlendirmek için etkili bir araç olabilir (D'Amico & Gallaway, 2010; Demirel, 2008). Bu teknik, sözel ve sosyal becerisi gelişmiş öğrencilere konuya ilişkin güçlü ve zayıf yönleri hakkında konuşma imkanı tanır. Öğretmenler sonrasında tartışmalardan yararlanarak öğrencilerin ilerlemelerini, öğrenmelerini değerlendirebilir ve yapıcı eleştirilerde bulunabilir (D'Amico & Gallaway, 2010).

2. 1. 11. 4. 3. Küçük Grup Tartışmaları

Öğrencilerin sınıfta nasıl birlikte çalıştıklarını değerlendirmek için etkili bir tekniktir. Öğretmen, grubu birlikte çalışırken gözlemler ve öğrencileri sürece katılımlarına, kişilerarası becerilerine ilişkin bilgilendirir. Ardından öğrencilerin her birini hem bireysel hem de grup olarak değerlendirir (D'Amico & Gallaway, 2010).

2. 1. 11. 4. 4. Öğrenci Ürün Dosyaları

Öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları ve beğendikleri çalışmaların sistematik olarak bir araya getirildiği, öğrencilerin süreçteki çabalarına ve gelişimlerine ilişkin öğrencilere, öğretmenlere ve velilere bilgiler sağlayan ve kanıtlar sunan dosyalardır (Collins, 1992; Demirel,

2008; Demirkaya, 2018; Fox & Hoffman, 2011). Bu dosyalarda öğrencilerin tercihlerine göre yazdıkları metin ve şiirler, çizdikleri resimler, yaptıkları proje videoları, okudukları kitaplar ve tuttıkları günlükler vb. yer alır (Demirtaş & Gür-Erdoğan, 2016). Ürün dosyaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması ve süreç değerlendirmesini sağlaması bakımından farklılaştırılmış öğretimde kullanılabilecek etkili değerlendirme tekniklerindendir.

2. 1. 11. 4. 5. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini ve çalışmalarını değerlendirmesini sağlar (D'Amico & Gallaway, 2010; Demirel, 2008). Bunun sonucunda eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine fırsat oluşturur (Demirel, 2008; Demirkaya, 2018). Ayrıca zamanla öğrencilerin öğrenemediklerini fark etmesini ve bundan sonraki süreçte neler yapacaklarına karar vermesini sağlar (Durrett, 2010). Bunun için öğretmenin öğrencilerin anketleri, kontrol listelerini doldurmalarını ve tamamladıkları ürünlerini derecelendirmelerini, öğrendiklerini değerlendirmelerini sağlaması gerekir. Bununla birlikte öğretmen, öğrencilerin görüşlerini gözden geçirmelerini ve gösterdikleri gelişimi tartışmalarını sağlayabilir (D'Amico & Gallaway, 2010).

2. 1. 11. 4. 6. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme durumlarına ve düzeylerine ilişkin güçlü bilgiler sunar. Ayrıca öğrencilere bilgilerini ve becerilerini kullanma ve gösterme imkanı sağlar (Demirkaya, 2018). Bu teknikte sistematik gözlemlerden faydalanılarak öğrencilerin öğrenme sürecine ve düzeyine ilişkin bilgiler toplanır (Demirtaş & Gür-Erdoğan, 2016). Öğrencilerin performanslarını takip etmede ölçütleri baştan belirlenmiş derecelendirme ölçeklerinden de faydalanılabilir. Ayrıca öğrencilerin performanslarına ilişkin yazılı notlar alınıp anekdotlar tutulabilir (Demirel, 2008; Demirkaya, 2018).

2. 1. 11. 4. 7. Proje

Bu teknikte öğrenciler, derste veya üniteye öğrendiklerini bir araya getiren ve ortaya koyan poster ya da drama gibi projeler oluşturur (D'Amico & Gallaway, 2010). Projeler, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak görevler ve sorumluluklar almasını sağlar (Demirel, 2018). Öğretmenler, bu teknikten faydalanırken sınıfta öğrencilerle birlikte daha önceden belirledikleri ölçütleri kullanmalıdır. Özellikle görsel ve matematiksel zekâsı gelişmiş öğrenciler, bu tekniğin değerlendirme amaçlı kullanılmasıyla güçlü yönlerini sergileyebilirler (D'Amico & Gallaway, 2010). Bu teknik, öğrenenlerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesine ve bu şekilde

değerlendirilmesine imkan sağlar. Ayrıca hem sürecin hem ürünün değerlendirilmesine fırsat oluşturmaları bakımından bu teknikten farklılaştırılmış öğretimde sıklıkla faydalanılabilir.

2. 1. 11. 4. 8. Rubrikler

Rubrikler, öğrencilerin çalışmalarını veya performanslarını belirli ölçütlere göre değerlendirmedir. Her bir çalışmaya özel olarak belirlenen ölçütleri ve yeterlilik seviyelerini içerir. Genellikle tabloda ürünle ilişkin yeterlilikler kabul edilebilir düzeyin altından, üstüne kadar derecelenir. Öğrencilerin kendinden ne beklediğini kavraması için öğretmenlerin çalışmadan önce rubrikteki yeterlikleri öğrencilerle paylaşması faydalı olur (Durrett, 2010). Böylece öğrenciler, çalışmada neyin değerlendirileceğini ve başarılı olmak için kendilerinden neler beklediğini fark eder (Fox & Hoffman, 2011).

2. 1. 11. 4. 9. Sergi

Öğrencilerin sanatsal çalışmalarını, yaratıcılıklarını göstermesinde ve üst düzey zihinsel becerilerinin değerlendirilmesinde kullanışlı bir tekniktir. Derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri kullanılarak değerlendirilebilir (Demirel, 2008). Bu teknik aracılığıyla öğrenciler süreçteki çabalarının ve çalışmalarının ürünlerini ortaya koyma ve akranlarıyla paylaşma fırsatı elde eder. Böylece öğrencilerin hem süreçteki performansları hem de ürünleri değerlendirilebilir.

2. 1. 11. 4. 10. Sunum

Sunumlar; konuşma, gösteri ya da oyun şeklinde olabilir (Fox & Hoffman, 2011). Bu bağlamda bu değerlendirme tekniği görsel, işitsel ve kinestetik öğrenen öğrencilerin tümüne yöneliktir (D'Amico & Gallaway, 2010). Öğrencilerin eleştirel düşünme, fiziksel ve konuşma becerilerini göstermelerine imkan tanır. Değerlendirilmesinde derecelendirme ölçeklerinden ve kontrol listelerinden yararlanılabilir (Demirel, 2008). Bu teknikte öğrenciler, bilgiyi özümser, arkadaşlarıyla paylaşır ya da onlara öğretir. Öğretmen bu tekniği özellikle öğrencilerin kavram öğrenimini değerlendirmesinde etkili bir şekilde kullanabilir (D'Amico & Gallaway, 2010).

2. 1. 12. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Hizmet İçi Eğitim

Son yıllarda sınıflardaki farklı özellikli öğrenci sayısının hızla artması sonucunda öğrenme sürecinde bireysel farklılıklara uygun ve bütün öğrencileri kapsayacak uygulamalar yapılmasına daha bir önem verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda 2015 yılından itibaren öğretim programlarında farklılaştırılmış öğretime ve kapsayıcı eğitime vurgu yapılmaktadır. İlerleyen süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başta dezavantajlı öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilere kaliteli ve kapsayıcı

eğitim sunmak amacıyla “Kapsayıcı Eğitim Projesi” geliştirilmiştir. Bu proje, bakanlık tarafından UNICEF iş birliği ve Erciyes Üniversitesi koordinatörlüğünde yürütülmektedir. Kapsayıcı Eğitim Projesi, üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada “Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi” başlığı altında geçici eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen eğitimin kalitesini artırmak için Suriyeli öğretmenlere destek eğitimi verilmiştir. Bu bakımdan 08 Ağustos-18 Eylül 2016, 02 Ocak-03 Şubat 2017 ve 05-14 Eylül 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen eğitimlerle 1582 eğitici yetiştirilmiştir. Eğiticilerin eğitimi ile toplam 50348 Suriyeli öğretmene eğitim sağlanmıştır. İkinci aşamada ise proje geliştirilerek sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan Türk öğretmenlere destek eğitimi verilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi” başlığı altında 21 Kasım 2016-14 Nisan 2017, 06 Eylül-29 Kasım 2017 tarihleri arasında 1185 rehber öğretmen, eğitici olarak yetiştirilmiş ve eğiticilerin eğitimi ile toplam 105512 öğretmene eğitim sağlanmıştır. Son aşamada ise proje “Kapsayıcı Eğitim” başlığı altında yeniden geliştirilerek 10 modül halinde detaylandırılmıştır. “Kapsayıcı eğitime giriş: Teorik ve kavramsal çerçeve”, “Kapsayıcı öğretim ve değerlendirme”, “Kapsayıcı öğrenme ortamları (Fiziksel ve psikososyal)”, “Okul, aile ve toplum ortaklığı”, “Engeli olan çocuklarla çalışmak”, “Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmek”, “Şiddete maruz kalmış çocuklarla çalışmak”, “Geçici koruma altındaki çocuklarla çalışmak”, “Göç ve terörden etkilenmiş çocuklarla çalışmak”, “Doğal afetlerden etkilenmiş çocuklarla çalışmak” modülleri altında 06 Ağustos-09 Eylül 2018 tarihlerinde 1672 öğretmen eğitici olarak yetiştirilmiştir. Bu eğiticilerin eğitimi ile 2018 yılında da yaklaşık 80 bin öğretmene eğitim sağlanmıştır. Halen Türkiye’deki tüm öğretmenlere ulaşmak amacıyla bu eğitimlere devam edilmektedir (MEB, 2018f).

Kapsayıcı Eğitim 10 farklı modülde detaylandırılmasına ve verilmesine rağmen bu modüllerin içerikleri büyük oranda benzerdir. Bütün modüllerde kuramsal ve teorik olarak kapsayıcı eğitimin ne olduğuna, önemine, gerekliliğine, temel değerlerine, bileşenlerine (okul, öğretmen, aile, toplum, diğer paydaşlar), kapsayıcı öğrenme ortamlarının özelliklerine ve kapsayıcı eğitimde değerlendirmeye yer verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle kapsayıcı eğitim ve dezavantajlı öğrencilerin kimler olduğuna (dini, etnik ve kültürel azınlıklar, göçmen, mülteci ve sığınmacılar, kızlar, düşük gelirli aileler, engeli olanlar vb.) değinilmiştir. Ardından kapsayıcı okulların “adanmış liderlik, demokratik öğrenme ortamı, destekleyici okul kültürü, kapsayıcı içerik, kapsayıcı öğretim, kapsayıcı sınıf yönetimi” ilkeleri açıklanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim, kuramsal temelleri (bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ, öğrenme stilleri) ve öğrencileri farklılaştıran özellikler (ön bilgi, ilgi, öğrenme hızı, bilişsel yetenekler, öğrenme stilleri, sosyoekonomik özellikler) hakkında teorik bilgiler sunulmuştur. Bu bakımdan öğrencileri tanıma tekniklerine ilişkin örnekler (Peabody Resim-Kelime Testi, Gelişim Tarama Envanteri, Öğrenme Stilleri Envanteri, Çoklu Zekâ Envanteri vb.) sunulmuş ve kullanımları gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilerin farklı özelliklerine göre içerik, süreç ve ürünün her birinin nasıl farklılaştırılacağı

açıklanmıştır. Ardından farklılaştırılmış ders planının nasıl hazırlanacağı uygulamalı olarak gösterilmiştir. Kapsayıcı ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin yöntem ve teknikler (ayrılıp birleşme, istasyonlar, merkezler, okuma çemberi vb.) tanıtılmış ve bunlara ilişkin uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Son olarak uygulamalı bir şekilde kapsayıcı ve farklılaştırılmış öğretime uygun (öz ve akran değerlendirme, gözlem formu, öğrenci ürün dosyası, performansa dayalı değerlendirme, kontrol listeleri, proje, dereceleme ölçekleri, öğrenci günlükleri, grup değerlendirme formu, kavram haritaları vb.) değerlendirme teknikleri tanıtılmıştır. Modüllerin içeriği sadece vurgu yapılan dezavantajlı (engeli olan, yabancı uyruklu, şiddete maruz kalmış, geçici koruma altında, göçten ve doğal afetlerden etkilenmiş olan) öğrenciler bakımından farklılaşmıştır. Teorik kısım yer almasına rağmen kapsayıcı eğitim etkinlik ağırlıklı geliştirilmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimin her bir modülü genellikle 8 gün ve toplam 24 saat sürmüştür.

Kapsayıcı eğitimin amacı; öğrenciyi merkeze alarak sosyal adalet gelişimine katkı sağlayabilmek, bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencileri öğretim uygulamalarına katabilmek, öğrenme ortamlarında öğrencilere yönelik ayrımcılığı yok edebilmek ve her öğrencinin kendisini değerli hissetmesini sağlayabilmektir. Ayrıca bu eğitim etkinlik odaklı uygulamalarıyla öğretmenlerin duygusal, entelektüel, kişisel, mesleki, sosyal gelişimlerine destek olmayı ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretim tekniklerini kullanmalarını beceri haline getirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018f).

2. 1. 13. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Bilimsel Araştırmalar

Literatürde ilk defa Tomlinson (1995) tarafından farklılaştırılmış öğretim kavramının kullanılması ile özellikle 2000’li yılların başından itibaren bu yaklaşım üzerine birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Türkiye’de ise bu yaklaşıma ilişkin çalışmalar Öğretme’nin (2001) yüksek lisans tezi araştırması ile başlamıştır. Ulusal ve uluslararası literatürde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılan makale, proje ve tez çalışmaları amacına, yöntemine, örneklemine, veri toplama aracına, en önemli sonucuna ve önerisine göre incelenmiştir. Bu araştırmalardan örneklemi ilkökul düzeyi dışında (okul öncesi, ortaokul, ortaöğretim, lisans) olanlar Tablo 1’de, ilkökul düzeyindekiler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Farklı Düzeylerde Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Abbati (2012)	İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri gidermeye yönelik etkili bir farklı öğretim uygulamak için hangi kaynaklar ve desteklere ihtiyaç duyduklarının ortaya koyulmasıdır.	Özel durum	Gözlem, günlük, öğretmen dokümanları, görüşme	Farklılaştırılmış öğretimi etkili uygulamak için öğretmenlerin güçlükleri gidermede kararlılığa, mesleki gelişim açısından istekli olmaya, kendilerine güçlü bir şekilde güvenmelerine ve farklı durumlarda çok yönlü öğretim uygulama becerilerine ihtiyaçları vardır.	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğrencilere gereken desteği vermek için öğretmenlere gerekli süre ve kaynaklar sağlanmalıdır.
Altıntaş (2014)	Beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı öğrencilerin matematik eğitimine yönelik farklılaştırılmış öğretim geliştirilmesi ve bu eğitimin etkilerinin incelenmesidir.	Karma yaklaşım	Matematik Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, “Ne Kadar Yaratıcısınız?” Yaratıcılık Ölçeği, Farklı Hissetme Alıştırmaları, Çoklu Zekâ Alanları Envanteri, Görüş Formları	Farklılaştırılmış matematik öğretimi alan öğrencilerin başarıları ve yaratıcı düşünme becerileri kontrol grubuna kıyasla anlamlı olarak artmıştır.	Farklılaştırılmış öğretim, farklı konular, dersler ve sınıf düzeylerinde de uygulanabilir.
Aşıroğlu (2016)	Okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesidir.	Tarama modeli	Farklılaştırılmış Öğretim Anketi	Okul öncesi öğretmen adayları, farklılaştırılmış öğretime ilişkin durumların büyük bir çoğunluğunda kendilerini yeterli görmekteyler.	Okul öncesi öğretmen adaylarına lisans derslerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin eksik kaldıkları durumlara yönelik eğitim verilebilir.
Aydoğan-Yenmez ve Özpinar (2017a)	Ortaokul matematik öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilme düzeylerini, buna ilişkin kendilerinin ve öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yazılı görüş formları	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alan matematik öğretmenleri, bu yaklaşımı ilkelerine uygun olarak uygulamışlardır.	Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitimler verilmelidir.
Aydoğan-Yenmez ve Özpinar (2017b)	Matematik öğretmeni adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterliklerinin ve uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.	Özel durum	Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Yetkinlik Düzeyi Ölçeği	Matematik öğretmen adayları, kendilerini farklılaştırılmış öğretime yönelik yüksek düzeye yakın yeterli ve uygulama sürecini faydalı bulmuşlardır.	Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen adaylarına hizmet öncesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
Bal (2016)	Altıncı sınıf matematik dersinin farklılaştırılmış öğretime dayalı gerçekleştirilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin tespit edilmesidir.	Karma yaklaşım	Cebir Başarı Testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu	Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin akademik başarılarını artmasını, bilişsel ve duyuşsal gelişim göstermelerini sağlamaktadır.	Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim seminerleri verilmelidir.
Brevik, Gunnulfsen ve Renzulli (2018)	Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.	Özel durum	Grup görüşmeleri, dokümanlar, ses kayıtları	Öğretmen adayları, farklılaştırılmış öğretimi önemli görmelerine rağmen kullanılmasına ilişkin güven eksikliği içerisindeyler.	Öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretimi daha fazla uygulama fırsatı tanınmalıdır.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Butler ve Lowe (2010)	Matematik öğretimi eğitiminde, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisinin incelenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Ödev testi, çevrimiçi anket	Farklılaştırılmış öğretime dayalı eğitim alan lisans öğrencileri derslerinde daha başarılı olmuşlardır.	Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere faydalarını daha iyi görmek için daha fazla araştırma yapılmalıdır.
Butt ve Kausar (2010)	Devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının karşılaştırılmasıdır.	Tarama modeli	Anket, kontrol listesi	Özel okul öğretmenleri, devlet okulundaki öğretmenlere göre etkinliklerini daha fazla farklılaştırmaktadır.	Öğretmenler, yeni yaklaşımları uygulamak için ilgili ve istekli olmalıdırlar.
Chamberlin ve Powers (2010)	Farklılaştırılmış lisans matematik öğretiminin, öğrencilerin matematiksel anlamalarına etkisinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Ön test-son test, öğrenci çalışmaları, görüşmeler	Farklılaştırılmış öğretim eğitimi alan öğrenciler, matematiksel anlamalarını daha iyi geliştirmektedirler.	Uygulamalar ile matematik eğitiminde etkili olan farklılaştırma yöntemleri belirlenebilir.
Chen (2007)	Taylandlı lisans öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kademelendirilmiş performans görevleri ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasıdır.	Özel durum	Gözlem görüşme, video kayıt, ürün dosyaları	Kademelendirilmiş performans görevleri, özellikle düşük düzey öğrencilerin motivasyon ve çabalarını artırmıştır.	Öğrenilenleri değerlendirmede, kademelendirilmiş performans görevleri gibi teknikler kullanılmalıdır.
Çam (2013)	Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulama ve kendilerinin yeterli hissetme düzeylerinin belirlenmesidir.	Tarama modeli	Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyi Ölçeği, Öğretmenlerin Mevcut Programa İlişkin Algıları Ölçeği	Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi orta düzeyde uyguladıklarını ve iyi derecede yetkin olduklarını düşündükleri görülmüştür.	Öğretmenlere, yetiştirme ve hizmet sürecinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim verilmelidir.
Deringöl ve Davaslıgil (2019)	Farklılaştırılmış öğretimin beşinci sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerine etkisinin incelenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Akademik Benlik Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretim, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerini anlamlı olarak artırmaktadır.	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim verilmelidir.
Dixon vd. (2014)	Öğretmenlerin öz yeterliklerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına etkisinin belirlenmesidir.	Tarama yöntemi	Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	Öğretime ilişkin öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenler, daha fazla farklılaştırma yapabilirler.	Farklılaştırma için öğretmenlerin mesleki gelişimleri artırılmalıdır.
Durrett (2010)	Farklılaştırılmış öğretim ögelerinden hangisinin devlet liselerindeki öğrencilerin başarısını artırmada en etkili olduğunun tespit edilmesidir.	Tarama modeli	Anket	Öğrencilerin başarısını artırmak için en etkili farklılaştırılmış öğretimin, kullanılan kaynakları ve stratejileri farklılaştırmak olduğu belirlenmiştir.	Etkili bir farklılaştırılmış öğretim gerçekleştirmek için kaynaklar ve stratejiler çeşitlendirilebilir.
Ellis, Ellis, Huemann ve Stolarik (2007)	Farklılaştırılmış öğretim ile ilköğretim ve lise öğrencilerinin matematik becerilerinin geliştirilmesidir.	Aksiyon araştırması	Öğrenci ve öğretmen anketleri, gözlem kontrol listesi, testler	Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.	Öğrenme ortamlarında çeşitli yetenekteki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Ernest vd. (2011)	Yeni göreve başlayan bir özel eğitim öğretmeninin daha etkili öğretim için farklılaştırılmış öğretim kullanmasının incelenmesidir.	Özel durum	Ön değerlendirme, öz değerlendirme, süreç değerlendirme	Özel eğitimi öğretmeni, tüm öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik olarak farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde uygulamıştır.	Bütün öğrencilerin gelişimi için farklılaştırılmış öğretimden yararlanılabilir.
Eşiyok (2017)	Öğrenme merkezlerinin yedinci sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve bunun kalıcılığına etkisinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Akademik başarı testi, görüşme, gözlem	Öğrenme merkezleri, öğrencilerin kalıcı akademik başarıyı anlamlı olarak artırmaktadır.	Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitimler verilmelidir.
Etienne (2011)	Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğretiminde kullandıkları farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesidir.	Karma yaklaşım	Anket, görüşme	Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin öğretimine yönelik bireysel eğitim, akran desteği ve ders dışı zamanlarda çalışmalar yaptıkları görülmüştür.	Kaynaştırma öğrencilerinin öğretiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılması etkili olabilir.
Gray (2008)	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının değerlendirilmesidir.	Karma yaklaşım	Anket, görüşme	Yetersiz eğitim, destek ve kaynak nedeniyle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kullanma düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin farklı öğrenim düzeylerinde de çalışmalar yapılabilir.
Halpin-Brunt (2007)	Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesidir.	Özel durum	Görüşmeler, anket, gözlem, öğretmen dokümanları	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi, olumlu sınıf ortamı oluşturarak, öğrencilerin görüşlerini alarak, soru sormalarını teşvik ederek ve öğrenciler arası etkileşimi artırarak uyguladıkları görülmüştür.	Öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretim kullanılarak öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları karşılanabilir.
Hilyard (2004)	Meslekte yeni ve tecrübeli öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi algılama ve uygulama farklılıklarının ortaya koyulmasıdır.	Karma yaklaşım	Anket, görüşmeler, gözlemler	Meslekte yeni ve tecrübeli öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi algılamalarında anlamlı fark bulunmamıştır.	Öğretmenlere kaliteli mesleki gelişim eğitimleri ve fırsatları sağlanmalıdır.
Joseph vd. (2013)	Öğretmen adaylarının eğitiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının başarı ve çabaya etkisinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Anket, odak grup tartışmaları, görüşmeler, gözlemler, yansıtıcı günlükler	Farklılaştırılmış öğretim alan öğretmen adaylarının temel kavramları iyi anladıkları ve bu yaklaşımı meslekte kullanmaya istekli oldukları tespit edilmiştir.	Öğrenme ortamlarında materyaller, etkinlikler ve değerlendirmeler farklılaştırılarak öğrencilerin ilgisi artırılabilir.
Kaplan (2016)	Ortaokul fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısına, kavramsal anlamasına ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin belirlenmesidir.	Tek gruplu deneysel	Akademik Başarı Testi, Kavramsal Anlama Testi, Bilimsel Süreç Becerileri Testi	Farklılaştırılmış öğretim, ortaokul fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısını, kavramsal anlamasını ve bilimsel süreç becerilerini anlamlı olarak artırmıştır.	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin farklı öğretim kademelerinde uygulamalar ve araştırmalar yapılabilir.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Karakaş (2019)	Farklılaştırılmış öğretim kullanılan yedinci sınıf matematik dersinin nasıl gerçekleştiğinin incelenmesidir.	Eylem araştırması	Video kayıtları, öğrenci yansıtma kağıtları, yansıtıcı günlük, yarı yapılandırılmış görüşmeler	Farklılaştırılmış öğretim kullanmak her düzeyden öğrencinin öğrenmesine, derse katılımına ve ilgisine katkı sağlamıştır.	Öğretmenlere uygulamaya dayalı farklılaştırılmış öğretim eğitimleri verilebilir.
Karip (2016)	Görsel sanatlar eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Akademik başarı testi, Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği, dereceli puanlama anahtarı	Görsel sanatlara ilişkin farklılaştırılmış öğretim, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısını ve tutumunu anlamlı olarak artırmıştır.	Öğretim programları hazırlanırken öğrencilerin farklı bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır.
Lockley vd. (2017)	Eğitim fakültesindeki öğretim üyelerinin farklılaştırılmış öğretimi kullanmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.	Tarama modeli	Anket	Öğretim üyelerinin tamamına yakını materyalleri ve stratejileri yarısı ise değerlendirme yöntemlerini farklılaştırdıklarını düşünmektedirler.	Öğretimi zenginleştirmede ve etkili hale getirmede farklılaştırılmış öğretimden faydalanılabilir.
Luster (2008)	Kapsayıcı sınıf ortamında tüm sınıf ve farklılaştırılmış öğretimin etkililik açısından karşılaştırılmasıdır.	Kontrol gruplu deneysel	Yetkinlik testi	Farklılaştırılmış öğretim, tüm sınıf öğretimine göre ilköğretim öğrencilerinin başarısını ve öğretmen tutumunu anlamlı olarak artırmıştır.	Öğrenme ortamlarında toplum yararı açısından öğrenci merkezli stratejiler kullanılmalıdır.
Mills vd. (2014)	Bir devlet okulunda farklılaştırılmış öğretimin ne derece uygulanabildiğinin belirlenmesidir.	Özel durum	Görüşmeler, gözlemler, öğretmen çalışmaları	Planlı ve sistematik bir şekilde yürütülen farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili olmaktadır.	Öğrencilere ek zaman, çeşitli materyaller ve görevler verilerek öğretim farklılaştırılabilir.
Morrison-Thomas (2016)	İlköğretim sınıflarındaki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesidir.	Özel durum	Görüşmeler, gözlemler, günlük	Öğretmenler farklılaştırılmış öğretime ilişkin zengin bilgiye sahip olmalarına rağmen, uygulamada güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.	Öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlere rehber olunmalıdır.
Öğretme (2001)	Farklılaştırılmış fizik derslerinin dokuzuncu sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin başarısına ve tutumuna etkisinin belirlenmesidir.	Tek gruplu deneysel	Bilime/ fiziğe karşı tutum Bilim Hakkında Görüşler Ölçeği, Sethian Anketi	Farklılaştırılmış fizik dersleri, üstün yetenekli öğrencilerin başarısını ve tutumunu anlamlı olarak artırmıştır.	Derslerde daha çok öğrencinin beklentilerini karşılamak ve başarılarını artırmak için farklılaştırılmış öğretimden yararlanılabilir.
Özbal (2016)	Farklılaştırılmış öğretimin ortaokul beşinci sınıf beden eğitim ve spor dersinde ne derece uygulanabilir olduğunun belirlenmesidir.	Aksiyon araştırması	Video kayıtları, yansıtıcı günlük, öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretimin beden eğitimi ve spor dersinde, öğrencilerin tutumlarını ve aktif katılımlarını artıracak şekilde uygulanabilir olduğu görülmüştür.	Öğrenme süreci, farklılaştırılmış öğretim temelli farklı stratejiler kullanılarak zenginleştirilebilir.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Özer (2016)	Farklılaştırılmış öğretimin mesleki yabancı dil dersinde akademik başarıya, tutuma ve kalıcı öğrenmeye etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol deneySEL	gruplu Düşünme Stiller Ölçeği, Mesleki Yabancı Dil-II Dersi Başarı Testi, Mesleki Yabancı Dil Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretim, meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarısını ve kalıcı öğrenmesini anlamlı olarak geliştirmiştir.	Öğrencilerin ilgi ve derse katılımlarını artırmak için farklılaştırılmış öğretimin faydalanılabilir.
Özkanoglu (2015)	Okul öncesi öğretmenlerinin, İlk Yıllar Programı'nda farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulama ve görüşlerin incelenmesidir.	Özel durum	Görüşme, gözlem, öğretmen dokümanları	Okul öncesi öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimi uygulamakta ve onun etkili olduğuna inanmaktadırlar.	Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha fazla bilgi ve eğitim verilmelidir.
Öztürk ve Mutlu (2017)	Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ve buna yönelik algılarının incelenmesidir.	Tarama modeli	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüş ve uygulama anketi	Katılımcıların kendilerini farklılaştırılmış öğretime ilişkin yetkin bulmalarına rağmen, uygulamaların da ise çok yeterli olmadıkları görülmüştür.	Öğrenme süreçlerinde tüm öğrencilerin aktif olarak öğrenebilmesi için daha fazla farklılaştırılmış etkinlikler kullanılmalıdır.
Pürsün ve Efiltili (2017)	İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış ve çoklu zekâya dayalı öğretimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.	Betimsel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmenler, kaynaştırma sınıflarında farklılaştırılmış ve çoklu zekâya dayalı öğretimin gerekli olduğunu düşünmektedirler fakat uygulama bilgileri yeterli değildir.	Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde ve öğretmenlere hizmet sürecinde farklılaştırılmış öğretim eğitimi verilmelidir.
Richards-Usher (2013)	İlk ve ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim algılarının ve uygulamalarının incelenmesidir.	Tarama modeli	Fen Bilimleri Farklılaştırılmış Öğretim Anketi	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin mesleki eğitim alan öğretmenler, bu yaklaşımın uygulanmasına yönelik daha fazla olumlu tutum geliştirmektedirler.	Sınıflarda farklılaştırılmış öğretim uygulanmasını sağlanarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunulabilir.
Robinson, Maldonado ve Whaley (2014)	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi başarılı bir şekilde uygulamak için yaptıklarının belirlenmesidir.	Özel durum	Açık uçlu anketler, görüşmeler, belgeler	Öğretmenlerin öğretimlerini farklılaştırılmak için ilgi köşeleri, grup çalışmaları ve etkinlikleri çeşitlendirme çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir.	Akademik başarıyı, düşük ve yüksek düzey öğrencilerin gelişimlerini artırmak için farklılaştırılmış öğretimin yararlanılabilir.
Ruys vd. (2013)	Öğretmen yetiştirmede farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasının incelenmesidir.	Özel durum	Gözlemler, görüşmeler	Öğretim üyesi farklılaştırılmış öğretimi sınırlı bir şekilde uygulamaktadır.	Öğretmen eğitimine yönelik daha fazla araştırma ve uygulama yapılmalıdır.
Salar ve Turgut (2015)	Farklılaştırılmış öğretimin fizik öğretmeni adaylarının bilgi eksikliklerini gidermede etkililiğinin incelenmesidir.	Tek gruplu deneySEL	Optik testi, enerji testi, kuvvet ve hareket testi	Farklılaştırılmış öğretim, fizik öğretmeni adaylarının optik, enerji, kuvvet ve hareket konularına ilişkin eksik bilgilerini gidermede etkili olmuştur.	Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına gelecekteki farklı öğrencilerinin beklentilerine yönelik eğitim verilmelidir.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Salar (2018)	Farklılaştırılmış öğretimin fizik dersinde akademik başarıya, öz yeterlik inancına, kavram yanlışısına ve sınıf iklimine etkisinin orta koyulmasıdır.	Karma yaklaşım	Elektrik ön bilgi testi, elektrik başarı testi, fiziğe karşı öz yeterlik inanç ölçeği, elektrik devreleri kavram yanlışısı testi, sınıf iklimi gözlem formu	Farklılaştırılmış öğretime dayalı fizik dersi 5E öğrenme modeline göre düşük ve orta düzey öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı olarak daha fazla geliştirmektedir.	Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim verilebilir.
Santamaria (2009)	Kültürel farklılıkları da kapsayacak şekilde tüm öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarının belirlenmesidir.	Özel durum	Gözlemler, dokümanlar	En etkili öğretim akademik, kültürel, dilsel ve sosyoekonomik farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencileri kapsayan öğretimdir.	Öğrenme ortamlarında toplumların küreselleşmesi daha fazla dikkate alınmalıdır.
Scott (2012)	Farklılaştırılmış öğretimin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik gelişimine etkisinin tespit edilmesidir.	Yarı deneysel	Matematik testi, yetenek testi	Farklılaştırılmış öğretim, üst düzey öğrencilerin akademik gelişimini sağlarken orta düzey öğrencilerin gelişimini sağlayamamıştır.	Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin mesleki destek sağlanmalıdır.
Siam ve Al-Natour (2016)	Öğretmenlerin kullandıkları farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları zorlukların belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Farklılaştırılmış öğretim anketi, görüşmeler	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanım düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.	Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin eğitim verilmelidir.
Smit ve Humpert (2012)	Kırsal kesimlerdeki küçük okullarda gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesidir.	Tarama modeli	Anket	Küçük okullardaki öğretmenlerin detaylı farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir.	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin geniş kapsamlı daha fazla araştırma yapılmalıdır.
Şahin ve Keser (2016)	Farklılaştırılmış öğretimin sekizinci ve dokuzuncu sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin mesleki algılarına etkisinin tespit edilmesidir.	Özel durum	Yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlemler	Farklılaştırılmış öğretim, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kariyer planlamalarını olumlu olarak etkilemiştir.	Farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerle farklılaştırılmış öğretime ilişkin çalışmalar yapılabilir.
Taş (2013)	Farklılaştırılmış öğretimin, altıncı sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve biliş üstü becerilerine etkisini ortaya koyulmasıdır.	Kontrol gruplu deneysel	Matematik Başarı Testi, Bilişüstü Beceriler Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretim, kontrol grubuna oranla öğrencilerin akademik başarısını artırırken, bilişüstü becerilerini anlamlı olarak geliştirememiştir.	Öğretim programlarında ve ortamlarında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan farklılaştırılmış öğretim teknikleri olmalıdır.
Umar (2014)	Farklılaştırılmış öğretimin, fen lisesi onuncu sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarısına, yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Akademik Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Şekilsel Testi, Comell Eleştirel Düşünme Beceri Testi	Farklılaştırılmış eğitime dayalı karma öğretim yöntemi, örneklem grubun akademik başarısını, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini anlamlı olarak geliştirmiştir.	Öğrenci merkezli eğitim kapsamında, öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretimden faydalanılabilir.

Tablo 1'in devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Ürek (2017)	Farklılaştırılmış öğretimin yedinci sınıfta öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesidir.	Özel durum	Kelime ilişkilendirme testi, kavramsal anlama testi, gözlem, görüşme	Farklılaştırılmış öğretimin özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına olumlu etkisi olmuştur.	Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin yararlanılabilir.
Valiande ve Tarman (2011)	Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretimi farklılaştırmada kullanabilme durumunun incelenmesidir.	Tarama modeli	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Anketi	Öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin şekilde kullanarak farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirebileceklerini düşünmektedirler.	Öğrencilerin ilgi ve öğrenme stillerine göre öğretimi farklılaştırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılabilir.
Yabaş (2008)	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, öz yeterliklerine ve biliş üstü becerilerine etkisinin incelenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Akademik başarı testi, Öz yeterlik Algısı Ölçeği, Biliş üstü Beceriler Ölçeği	Matematik dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim, kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin akademik başarısını, öz yeterliklerini ve biliş üstü becerilerini anlamlı olarak geliştirmiştir.	Öğretim ortamlarında farklılaştırılmış öğretim gibi öğrencilerin farklı bireysel özelliklerini dikkate alan yöntemlere yer verilmelidir.
Yaprakgül (2019)	Farklılaştırılmış öğretimin fizik dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve sınıf yönetimine etkisinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Kaldırma Kuvveti Ön Bilgi Testi, Kaldırma Kuvveti Başarı Testi, Sınıf Gözlem Formu	Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin akademik başarısını anlamlı olarak artırmıştır.	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin farklı düzeylerde araştırmalar yapılabilir.

Tablo 2. Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik İlkokul Düzeyinde Yapılan Bilimsel Araştırmalar

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Akça-Üşenti (2013)	Farklılaştırılmış öğretimin 10-11 yaş grubu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dili kullanma, yaratıcı, öyküleyici ve betimsel yazma becerilerine, bilişsel gelişimine ve başarısına etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	WISC-R, Kaliforniya Başarı Testleri, Bilişsel Beceri Ölçeği, Yazma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Yaratıcı Yazma Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretim, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarısını, yazma ve bilişsel becerilerini anlamlı olarak etkilemiştir.	Öğretim programlarında ve ortamlarında, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin potansiyellerine ve ilgilerine göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
Akıllı, Keskin ve Ay (2017)	Farklılaştırılmış öğretime uygun olarak hazırlanan fen deneylerinin istasyon tekniği kullanılarak değerlendirilmesinin, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfı bitirmiş öğrencilerin tutum ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesidir.	Tek gruplu deneysel	İlköğretim öğrencilerinin fene karşı tutum ölçeği, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	Öğrencilerin fene karşı tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmazken, motivasyonun bazı boyutlarına ilişkin ise anlamlı bir artış olmuştur.	Farklılaştırılmış öğretim, başka sınıf düzeylerinde ve derslerde de kullanılabilir.
Akkaş (2014)	Farklılaştırılmış öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarısına, problem çözme tutumuna ve yaratıcı düşünmeye etkisinin tespit edilmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Problem Çözme Başarı Testi	Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında farklılaştırılmış eğitim alan öğrencilerin problem çözme başarısı ve yaratıcı düşünmesi anlamlı olarak artarken, problem çözme tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmamıştır.	Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğretiminde farklılaştırılmış eğitim kullanılmalıdır.
Atalay (2014)	Üstün zekâlı ve yetenekli ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasının akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisinin tespit edilmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testi, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Cornell Eleştirel Düşünme Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	Sosyal bilgiler dersine yönelik farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını anlamlı olarak geliştirmiştir.	Uygulama süresinin ve okullarının farklılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
Belir (2010)	Farklılaştırılmış eğitime göre tasarlanan katlı öğretimin, üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde öğrencilerin öğrenme seviyelerine ve sınıf yönetimine etkisinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Görüşme formları, gözlem formu, son test	Katlı öğretimin her düzeyden bütün öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkisi olmuştur.	Öğretmenlerin öğrencilerini farklı özellikleri bakımından iyi tanımaları ve öğretimlerini farklılaştırmaları gerekir.
Burkett (2013)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını ve bunun uygulamalarına etkisinin incelenmesidir.	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin farklı uygulamalarla bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladıklarını düşünmektedirler.	Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin profesyonel destek sağlanmalıdır.
Camcı-Erdoğan (2014)	Beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış öğretim programı geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin tespit edilmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Başarı Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Fen Tutum Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretim programı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutum ve yaratıcı düşünceleri anlamlı düzeyde geliştirmiştir.	Öğretmenlere hizmet öncesinde ve sürecinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitimler verilmelidir.

Tablo 2'nin devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Chien (2012)	Farklılaştırılmış öğretimin içerik, süreç ve ürün öğelerinin ilkökulda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde nasıl uygulanabileceğinin incelenmesidir.	Aksiyon araştırması	Gözlem, günlükler, öğrenci çalışmaları	Öğretimi farklılaştırma, öğrenme sürecini zenginleştirir, sınıf yönetimini artırır ve öğrencilerin aktif katılımını sağlar.	İngilizce öğretmenleri, öğrencilerinin farklı yönlerini tanımalı ve buna yönelik olarak öğretim ve değerlendirme yöntemlerini farklılaştırmalıdır.
Çalıkoglu (2014)	Farklılaştırılmış öğretimin beşinci sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarısına, bilimsel süreç becerilerine ve tutuma etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Akademik Başarı Testi, Bilimsel Süreç Becerileri Testi, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Derinlik ve karmaşıklık temelli farklılaştırılmış öğretim, fen ve teknoloji dersinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarısı ve bilimsel süreç becerilerini anlamlı olarak geliştirirken, tutum da ise anlamı bir değişiklik olmamıştır.	Farklılaştırılmış öğretime yönelik, öğrenme ortamlarında daha fazla uygulama ve araştırma yapılmalıdır.
Demir (2013)	Farklılaştırılmış öğretim kapsamında katlı öğretim ve istasyon yönteminin beşinci sınıf öğrencilerin akademik başarısına, kalıcı öğrenmesine ve öğrenme yaklaşımlarına etkisinin incelenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Akademik Başarı Testi, Öğrenme Yaklaşımları Envanteri	Farklılaştırılmış öğretim, derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin akademik başarısını ve kalıcı öğrenmesini anlamlı olarak geliştirmiştir.	Farklılaştırılmış öğretimin, öğretmenlere tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
Demirkaya (2018)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik, uygulama algılarının ve görüşlerinin belirlenmesidir.	Betimsel araştırma	Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik ve Uygulama Algı Ölçeği, görüşme	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının çok iyi ve uygulama algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.	Sınıf öğretmenlerine farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitimler verilmelidir.
De Neve ve Devos (2016)	Çevresel faktörlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına etkisinin belirlenmesidir.	Tarama yöntemi	Öğretmen anketi, Öğretim liderliği Ölçeği, Dönüşümlü Liderlik Ölçeği	Eğitim alma ve sınıf mevcutları göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimlerini etkilemektedir.	Öğretmenlere eğitim verilerek farklılaştırılmış öğretim uygulamaları geliştirilebilir.
Dreeszen (2009)	Farklılaştırılmış öğretimin, üst düzey okuyucuların düşünme yeteneklerini ve beşinci sınıf öğretmenlerinin algılarını nasıl etkilediğinin incelenmesidir.	Özel durum	Yansıtıcı günlükler, ses kayıtları, gözlem	Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmekte, aktif katılım ve liderlik sağlamakta, beklentilerin üstüne çıkarmakta, güven ve esnekliği artırmaktadır.	Tüm öğrencilerin akademik gelişmesini sağlamak için farklılaştırılmış öğretim kullanılabilir.
Durmuş (2017)	Farklılaştırılmış öğretimin, farklı seviyelerdeki öğrencilerin ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde akademik başarısına ve kalıcı öğrenmelerine etkisinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Akademik başarı testi, gözlem, görüşme	Farklılaştırılmış öğretim, kontrol grubuna kıyasla akademik başarıyı anlamlı olarak artırmazken, kalıcı öğrenmeyi ise anlamlı olarak artırmıştır.	Öğrenme süreci, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılabilir.
Ekinci (2016)	Farklılaştırılmış öğretimin üçüncü sınıf matematik dersinde öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisinin incelenmesidir.	Karma yaklaşım	Matematik Başarı Testi, Matematik Tutum Ölçeği, Öğrenme Stilleri Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	Farklılaştırılmış öğretim, ilkökul 3. sınıf matematik dersinde öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.	Farklılaştırılmış öğretim ile daha eğlenceli ve farklı öğrenme süreçleri oluşturulabilir.

Tablo 2'nin devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Faber, Glas ve Visscher (2018)	Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin matematik başarısına etkisinin incelenmesidir.	Tek gruplu deneysel	Yapılandırılmış gözlem	Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin matematik başarısına anlamlı bir etkisi olmamıştır.	Hem uygulamaları çeşitlendirmek hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış öğretim kullanılabilir.
Gaitas ve Martins (2017)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamada yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesidir.	Tarama	Anket	Sınıf öğretmenleri en çok öğrencilerin farklı özelliklerine göre etkinlik ve materyal geliştirmede zorlanmaktadır.	Öğretmenler lisans eğitimlerinde farklılaştırılmış öğretim kullanmaya hazırlanmalı ve teşvik edilmelidir.
Garrett (2017)	Görev süresi bir yıl ve daha fazla olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterliklerinin karşılaştırılmasıdır.	Nicel yaklaşım	Anket	Mesleğin ilk yılında olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlikleri anlamlı olarak diğerlerinden daha fazladır.	Bu karşılaştırma daha detaylı araştırmalarla gerçekleştirilebilir.
İsmajli ve Imami-Morina (2018)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin belirlenmesidir.	Karma yaklaşım	Anket ve görüşme	Farklılaştırılmış öğretim ilkokullarda yeterince anlaşılmamakta ve uygulanmamaktadır.	Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları planlanmasına yönelik öğretmenlere eğitim verilmelidir.
Kaplan-Sayı (2013)	Beşinci sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış İngilizce öğretiminin etkililiğinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Raven SPM Plus Testi, İngilizce Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi	Farklılaştırılmış İngilizce öğretimi, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını, eleştirel düşüncelerini ve yaratıcılıklarını anlamlı olarak geliştirmiştir.	Öğretmen adaylarına ve öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitimler verilmelidir.
Karadağ (2010)	Farklılaştırılmış öğretimin beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin tutumlarına ve dil becerilerinin gelişimine etkisinin tespit edilmesidir.	Aksiyon araştırması	Araştırmacı ve öğretmen günlükleri, tutum ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşmeler, video kayıtları, öğrenci ürün dosyaları	Farklılaştırılmış öğretim, Türkçe dersinde öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine, derse aktif katılımlarına ve tutumlarına olumlu etki etmiştir.	Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmenlere bilgilendirici eğitimler verilmelidir.
Korkut (2017)	Farklılaştırılmış öğretimin dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerilerine, akademik başarısına etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Bilim Öğrenmede Öz-düzenleme Becerileri Testi, Problem Çözmeye Yönelik Algı Ölçeği Testi, akademik başarı testi	Farklılaştırılmış öğretim, üstün yetenekli öğrencilerin öz düzenleme ve problem çözme becerilerini anlamlı olarak artırmıştır.	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırılmış öğretimden yararlanılabilir.
Kotob ve Abadi (2019)	Farklılaştırılmış öğretimin dördüncü sınıfta öğrenim gören alt ve üst düzey öğrencilerin yabancı dil dersinde akademik başarılarına etkisinin tespit edilmesidir.	Tek gruplu deneysel	Başarı testi	Farklılaştırılmış öğretim alt düzey öğrencilerin akademik başarısını anlamlı olarak geliştirirken, üst düzeye bir etkisi olmamıştır.	Öğrenme ortamında öğrencilerin gereksinim ve ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
Kurnaz ve Arslantaş (2018)	Sınıf öğretmenlerine farklılaştırılmış öğretim eğitimi vermenin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğretime etkisinin incelenmesidir.	Karma yaklaşım	Üstün Yetenekli Eğitimi Tutum Ölçeği, Üstün Yeteneklilerin Eğitime İlişkin Öz yeterlik Ölçeği, Öğrenci becerileri gözlem formu, görüşme	Farklılaştırılmış öğretim eğitimi sonucunda sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilerine ilişkin bilgilerinde ve bunların öğretime yönelik tutumlarında artış olmuştur.	Sınıf öğretmenlerine verilen farklılaştırılmış öğretim eğitimi ülke geneline yaygınlaştırılmalıdır.

Tablo 2'nin devamı

Çalışma	Amaç	Yöntem	Veri toplama araçları	En önemli sonuç	En önemli öneri
Özçelik (2017)	İkinci sınıfta öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin matematik öğretimine ilişkin geliştirilen farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin belirlenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Başarı testi, görüşme formu, gözlem formu, akran ve öz değerlendirme formu	Farklılaştırılmış öğretim programı, üstün yetenekli öğrencilerin matematik başarısının, sosyal becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesinde etkili olmuştur.	Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretim programları geliştirilmelidir.
Özyaprak (2012)	Farklılaştırılmış öğretimin beşinci sınıfta öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik öğretiminde etkililiğinin incelenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Matematik başarı testi ve açık uçlu test, Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi, Raven Standart Progresif Matrisler Testi, WISC-R ve Tutum Ölçeği	Farklılaştırılmış öğretime dayalı matematik eğitimi, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarısını, yaratıcı düşünmesini ve tutumunu anlamlı olarak artırmıştır.	Öğretmenlere hizmet öncesinde ve görev esnasında farklılaştırılmış öğretimin kullanım ilkelerine ilişkin eğitim verilmelidir.
Prast vd. (2018)	Farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen mesleki gelişim programının öğrencilerin matematik başarısına etkisinin belirlenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Cito Matematik Testleri, ilerici matrisler, değerlendirme anketi	Öğretmen mesleki gelişim programı tüm öğrencilerin başarısını artırmada etkilidir.	Öğretmenlere farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim verilmelidir.
Şaldırdak (2012)	Farklılaştırılmış öğretimin, beşinci sınıf matematik dersinde öğrencilerin başarısına etkisinin incelenmesidir.	Kontrol gruplu deneysel	Matematik Başarı Testi	Farklılaştırılmış matematik eğitimi, öğrencilerin başarısını anlamlı olarak artırmıştır.	Öğretmen adaylarına ve görevdeki öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim eğitimi verilmelidir.
Şentürk (2017)	Farklılaştırılmış öğretimin dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde akademik başarıya, tutuma etkilerini ve öğrenme sürecine katkılarının incelenmesidir.	Karma yaklaşım	Akademik başarı testi, fen bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği, görüşme, gözlem, öğrenci günlüğü	Farklılaştırılmış öğretim, fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısını ve tutumunu anlamlı olarak artırmıştır.	Sürece katkıda bulunması bakımından öğrenme ortamlarında farklılaştırılmış öğretimden yararlanılabilir.
Whipple (2012)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi anlamalarına ve uygulamalarına ilişkin algılarının belirlenmesidir.	Tarama modeli	Farklılaştırılmış Öğretim Anketi	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi anlama ve uygulama algıları yüksektir.	Öğretmenlere özellikle kendilerini eksik buldukları durumlarda farklılaştırılmış öğretim eğitimi verilmelidir.
Zoraloğlu (2016)	Bir ilkokul birinci sınıf öğretmenin öğretim sürecinde kullandığı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının derinlemesine incelenmesidir.	Özel durum	Gözlem, görüşme ve doküman	Öğretmenin öğretimi özellikle hazırbulunuşluğu ve sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilere yönelik farklılaştırdığı tespit edilmiştir.	Öğretim ortamları öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılmalıdır.

Tablo 1'e bakıldığında farklılaştırılmış öğretime yönelik farklı düzeylerde birçok bilimsel araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Tablo 2'ye bakılınca bu yaklaşıma ilişkin ilkökul düzeyinde ise daha az çalışma olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de ilkökul düzeyinde yapılan bu araştırmaların büyük bir bölümünün örneklemini öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmaların (Demirkaya, 2018; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Zoraloğlu, 2016) ise sınırlı olduğu ve dolayısıyla bu araştırmanın kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatürüne, eğitim fakültelerine, yöneticilerine, kurumlarına ve eğitimin diğer paydaşlarına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Tablo 1 ve Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmalarda çoğunlukla farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin belirlenmesi (Akça-Üşenti, 2013; Akkaş, 2014; Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Bal, 2016; Beler 2010; Butler & Lowe, 2010; Camcı-Erdoğan, 2014; Chamberlin & Powers, 2010; Çalıkoğlu, 2014; Demir, 2013; Durmuş, 2017; Durrett, 2010; Ekinci, 2016; Eşiyok, 2017; Faber vd, 2018; Joseph vd., 2013; Kaplan-Sayı, 2013; Kaplan, 2016; Karip, 2016; Korkut, 2017; Kotob & Abadi, 2019; Öğretme, 2001; Salar, 2018; Özçelik, 2017; Özer, 2016; Özyaprak, 2012; Scott, 2012; Şaldırdak, 2012; Şentürk, 2017; Taş, 2013; Umar, 2014; Ürek, 2017; Yabaş, 2008) amaçlanmıştır. Bununla birlikte bu yaklaşımın kullanılmasının öğrencilerin benlik, motivasyon veya tutumuna etkisini incelemeyi (Akıllı vd., 2017; Akkaş, 2014; Atalay, 2014; Camcı-Erdoğan, 2014; Chen, 2007; Çalıkoğlu, 2014; Deringöl, 2019; Ekinci, 2016; Karadağ, 2010; Karip, 2016; Özbal, 2016; Özer, 2016; Özyaprak, 2012; Şentürk, 2017; Yaprakgöl, 2019) amaçlayan birçok çalışma bulunmaktadır. Ayrıca literatüre bakıldığında farklılaştırılmış öğretim uygulama algılarına (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Burkett, 2013; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Garrett, 2017; Ismajli & Imami-Morina, 2018; Lockley vd., 2017; Öztürk & Mutlu, 2017; Pürsün & Efilti, 2017; Richards-Usher, 2013; Robinson, 2013) ve bu yaklaşımın mevcut uygulamalarına (Chien, 2012; Ernest vd., 2011; Gaitas & Martins, 2017; Halpin-Brunt, 2007; Karakaş, 2019; Mills vd, 2014; Morrison-Thomas, 2016; Prast vd., 2018; Ruys vd., 2013; Siam & Al-Natour, 2016; Smit & Humpert, 2012; Zoraloğlu, 2016) yönelik de birçok araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Fakat Türkiye'de, eğitim almış öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği araştırmalar (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Kurnaz & Arslantaş, 2018) oldukça sınırlıdır. Bu araştırmaların da sadece birisi (Kurnaz & Arslantaş, 2018) sınıf öğretmenlerine yöneliktir. Diğerleri (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a) ise ortaokul matematik öğretmenlerine ilişkindir. Bu bakımdan eğitim almış sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği bilimsel araştırmalar sınırlıdır ve bu araştırma

farklılaştırılmış öğretim literatürüne, eğitim yöneticilerine ve kurumlarına, sınıf öğretmenlerine katkıda bulunabilir.

Tablo 1 ve Tablo 2’den anlaşıldığı üzere incelenen farklılaştırılmış öğretim araştırmaları daha çok deneysel yöntem (Akça-Üşenti, 2013; Akıllı vd., 2017; Akkaş, 2014; Atalay, 2014; Camcı-Erdoğan, 2014; Çalikoğlu, 2014; Demir, 2013; Deringöl & Davaslıgil, 2019; Faber vd., 2018; Kaplan-Sayı, 2013; Kaplan, 2016; Karip, 2016; Korkut, 2017; Kotob & Abadi, 2019; Öğretme, 2001; Özçelik, 2017; Özer, 2016; Özyaprak, 2012; Prast vd., 2018; Salar & Turgut, 2015; Scott, 2012; Şaldırdak, 2012; Taş, 2013; Umar, 2014; Yabaş, 2008) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen araştırmaların çoğunda farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya, tutuma ve motivasyona etkisi incelendiği için bu yöntemin daha çok tercih edildiği belirtilebilir. Bununla birlikte tarama yöntemi (Aşıroğlu, 2016; Butt & Kauser, 2010; Çam, 2013; De Neve & Devos, 2016; Dixon vd., 2014; Durrett, 2010; Gaitas & Martins, 2017; Garrett, 2017; Lockley vd., 2017; Öztürk & Mutlu, 2017; Prast vd., 2018; Richards-Usher, 2013; Smit & Humpert, 2012; Valiande & Tarman, 2011; Whipple, 2012) kullanılarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin algı, öz yeterliğin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca literatürde özel durum yöntemi (Abbati, 2012; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Brevik vd., 2018; Chen, 2007, Dreeszen, 2009; Ernest vd., 2011; Halpin-Brunt, 2007; Mills vd., 2014; Morrison-Thomas, 2016, Özkanoğlu, 2015; Robinson vd., 2014; Ruys vd., 2013; Santamaria, 2009; Şahin & Keser, 2016; Ürek, 2017; Zoraloğlu, 2016) işe koşularak farklılaştırılmış öğretime ilişkin derinlemesine birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Literatürde farklılaştırılmış öğretime yönelik karma yaklaşımın kullanıldığı araştırmalar (Altıntaş, 2014; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Bal, 2016; Beler, 2010; Butler & Lowe, 2010; Chamberlin & Powers, 2010; Demirkaya, 2018; Durmuş, 2017; Ekinci, 2016; Eşiyok, 2017; Etienne, 2011; Gray, 2008; Hilyard, 2004; Ismajli & Imami-Morina, 2018; Joseph vd., 2013; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Salar, 2018; Siam & Al-Natour, 2016; Şentürk, 2017; Yaprakgöl, 2019) da mevcuttur. Fakat öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının karma yaklaşım kullanılarak çok yönlü incelendiği araştırmalar (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Demirkaya, 2018; Etienne, 2011; Hilyard, 2004; Siam & Al-Natour, 2016) sınırlıdır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının karma yaklaşım kullanılarak incelendiği sadece bir araştırma (Demirkaya, 2018) mevcuttur. Bu sınırlılık dikkate alındığında bu araştırma, özellikle farklılaştırılmış öğretim literatürüne fayda sağlayabilir.

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde farklılaştırılmış öğretime yönelik araştırmaların çoğunun örnekleminin okul öncesi, ortaokul, ortaöğretim veya lisans (Abbati, 2012; Altıntaş, 2014; Aşıroğlu, 2016; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Bal, 2016; Brevik vd., 2018; Butler & Lowe, 2010; Butt & Kausar, 2010; Chamberlin & Powers, 2010; Chen, 2007; Çam, 2013; Deringöl & Davaslıgöl, 2019; Dixon vd., 2014; Durrett, 2010; Ellis vd., 2007; Ernest vd., 2011; Etienne, 2011; Gray, 2008; Halpin-Brunt, 2007; Hilyard, 2004; Joseph, vd.,

2013; Kaplan, 2016; Karakaş, 2019; Karip, 2016; Lockley vd., 2017; Luster, 2008; Mills vd., 2014; Morrison-Thomas, 2016; Öğretme, 2001; Özbal, 2016; Özer, 2016; Özkanoglu, 2015; Öztürk & Mutlu, 2017; Pürsün & Efilti, 2017; Richards-Usher, 2013; Robinson vd., 2014; Ruys vd., 2013; Salar, 2018; Salar & Turgut, 2015; Santamaria, 2009; Scott, 2012; Siam & Al-Natour, 2016; Smit & Humpert, 2012; Şahin & Keser, 2016; Taş, 2013; Umar, 2014; Ürek, 2017; Valiande & Tarman, 2011; Yabaş, 2008; Yaprakgöl, 2019) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu yaklaşıma yönelik ilkökul düzeyinde araştırmalar (Akça-Üşenti, 2013; Akıllı vd., 2017; Akkaş, 2014; Atalay, 2014; Beler, 2010; Burkett, 2013; Camcı-Erdoğan, 2014; Chien, 2012; Çalıkoğlu, 2014; Demir, 2013; Demirkaya, 2018; De Neve & Devos, 2016; Dreeszen, 2009; Durmuş, 2017; Ekinci, 2016; Faber vd., 2018; Gaitas & Martins, 2017; Garrett, 2017; Ismajli & Imami-Morina, 2018; Kaplan-Sayı, 2013; Karadağ, 2010; Korkut, 2017; Kotob & Abadi, 2019; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Özçelik, 2017; Özparak, 2012; Prast vd., 2018; Şaldırdak, 2012; Şentürk, 2017; Whipple, 2012; Zoraloglu, 2016) ise daha sınırlıdır. Ayrıca Türkiye’de ilkökul düzeyine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların çok azının (Demirkaya, 2018; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Zoraloglu, 2016) örneklemini sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime yönelik örneklemini sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmalar sınırlıdır ve bu bakımdan bu araştırmanın farklılaştırılmış öğretim literatürüne, eğitim fakültelerine ve sınıf öğretmenlerine katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü üzere farklılaştırılmış öğretime yönelik araştırmaların çoğunda (Akça-Üşenti, 2013; Akkaş, 2014; Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Bal, 2016; Camcı-Erdoğan, 2014; Chamberlin & Powers, 2010; Çalıkoğlu, 2014; Demir, 2013; Durmuş, 2017; Ekinci, 2016; Eşiyok, 2017; Kaplan-Sayı, 2013; Kaplan, 2016; Karip, 2016; Korkut, 2017; Kotob & Abadi, 2019; Özçelik, 2017; Özer, 2016; Özyaprak, 2012; Prast vd., 2018; Salar & Turgut, 2015; Salar, 2018; Ürek, 2017; Scott, 2012; Şaldırdak, 2012; Şentürk, 2017; Taş, 2013; Umar, 2014; Yabaş, 2008; Yaprakgöl, 2019) veriler başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Bu durum gerçekleştirilen araştırmaların çoğunda farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi deneysel yöntem kullanılarak test edilmesiyle ilişkilendirilebilir. Gerçekleştirilen araştırmalarda farklılaştırılmış öğretime ilişkin bazı anketler (Aşıroğlu, 2016; Dugger, 2008; Öztürk & Mutlu, 2017; Siam & Al-Natour, 2016; Tomlinson & Allan, 2000; Whipple, 2012) de kullanıldığı görülmektedir. Literatürde farklılaştırılmış öğretime ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları (Coubergs vd., 2017; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Mutlu vd., 2019; Roy vd., 2013) da bulunmaktadır. Fakat geliştirilen bu ölçeklerin sadece birisinin (Demirkaya, 2018) örneklemini sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bakımdan bu araştırmanın sınıf öğretmenleri ile çalışarak geliştirilen farklılaştırılmış öğretime ilişkin ölçeklerin sınırlılığı yönüyle literatüre katkıda bulunacağı ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği araştırmalarda daha çok sadece anket (Gaitas & Martins, 2017; Garrett, 2017; Öztürk & Mutlu, 2017; Richards-Usher, 2013; Smit & Humpert, 2012; Whipple, 2012), ölçek (Çam, 2013),

görüşme (Burkett, 2013), anket ve görüşme (İsmajli & İmamı-Morina, 2018; Siam & Al-Natour, 2016), ölçek ve görüşme (Demirkaya, 2018), gözlem ve görüşme (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Morrison-Thomas, 2016; Zoraloğlu, 2016) kullanılmıştır. Sadece iki araştırmada (Halpin-Brunt, 2007; Hilyard, 2004) anket, gözlem ve görüşme birlikte kullanılarak veriler toplanılmıştır. Fakat literatürde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ölçek, gözlem ve görüşmenin birlikte kullanılarak incelendiği araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu araştırma, veri toplama aracı çeşitliliği ve veri zenginliği sağladığı için kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatüründe önem arz edebilir.

Tablo 1 ve Tablo 2’den anlaşıldığı üzere araştırmaların çoğunda (Akça-Üşenti, 2013; Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Bal, 2016; Beler, 2010; Çalikoğlu, 2014; Demir, 2013; Ekinci, 2016; Eşiyok, 2017; Kaplan-Sayı, 2013; Kaplan, 2016; Karip, 2016; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Luster, 2008; Öğretme, 2001; Özçelik, 2017; Özer, 2016; Özyaprak, 2012; Prast vd., 2018; Salar, 2018; Salar & Turgut, 2015; Şaldırdak, 2012; Şentürk, 2017; Taş, 2013; Umar, 2014; Ürek, 2017; Yabaş, 2008; Yaprakgöl, 2019) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı tespit edilirken, anlamlı olarak değiştirmede gösteren araştırmalar (Durmuş, 2017; Faber vd., 2018; Korkut, 2017) da mevcuttur. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları bazı araştırmalarda (Atalay, 2014; Camcı-Erdoğan, 2014; Deringöl & Davaslıgil, 2019; Ekinci, 2016; Karadağ, 2010; Karip, 2016; Luster, 2008; Öğretme, 2001; Özbal, 2016; Özyaprak, 2012; Şentürk, 2017) öğrencilerin tutumlarını artırırken, birkaç araştırmada (Akıllı vd., 2017; Chen, 2007; Dreeszen, 2009) ise anlamlı etkisi olmamıştır. Ayrıca yapılan araştırmalardan (Akıllı vd., 2017; Chen, 2007; Dreeszen, 2009; Karakaş, 2019) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin motivasyonlarını artırdıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı araştırmalar (Altıntaş, 2014; Atalay, 2014; Camcı-Erdoğan, 2014; Çalikoğlu, 2014; Ellis vd., 2007; Kaplan-Sayı, 2013; Kaplan, 2016; Karadağ, 2010; Özyaprak, 2012; Umar, 2014; Yabaş, 2008) farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin farklı becerilerini (bilimsel süreç becerileri, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme vb.) de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bazı araştırmalarda (Aşıroğlu 2016; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017b; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Öztürk & Mutlu, 2017; Whipple, 2012) öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin kendilerini yeterli görmelerine rağmen, bazı araştırmalarda (Brevik vd., 2018; Gray, 2008; Öztürk & Mutlu, 2017; Richards-Usher, 2013; Siam & Al-Natour, 2016; Smit & Humpert, 2012) ise bu yaklaşıma ilişkin bilgi, kullanım veya öz yeterlik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Son olarak bazı araştırmalarda (Aydoğan, Yenmez & Özpınar, 2017a; Chien, 2012; Ernest vd., 2011; Halpin-Brunt, 2007; Joseph vd., 2013; Mills vd., 2014; Özbal, 2016; Özkanoglu, 2015; Robinson, 2013; Valiande & Tarman, 2011; Zoraloğlu, 2016) farklılaştırılmış öğretimin öğretmenler tarafından uygulanabildiği ve bunun sonucunda olumlu etkileri olduğu belirlenirken, bazılarında (Gaitas & Matins, 2017; İsmajli & İmamı, Morina, 2018; Morrison-Thomas, 2016; Ruys vd., 2013; Scott, 2012) ise uygulamalarda

güçlüklerle karşılaştığı, sınırlılıklar olduğu ve çok bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesine ilişkin yeni sonuçların, önceki farklı sonuçlar ile karşılaştırılmasından ötürü bu araştırmanın özellikle farklılaştırılmış öğretim literatürüne katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde birçok araştırmada (Aydoğan-Yenmez & Özpinar, 2017a; Aydoğan-Yenmez & Özpinar, 2017b; Bal, 2016; Burkett, 2013; Camcı-Erdoğan, 2014; Çam, 2013; De Neve & Devos, 2016; Demir, 2013; Demirkaya, 2018; Dixon vd., 2014; Eşiyok, 2017; Gaitas & Martins, 2017; Hilyard, 2004; Ismajli & Imami Morina, 2018; Kaplan-Sayı, 2013; Karadağ, 2010; Karakaş, 2019; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Özkanoglu, 2015; Özyaprak, 2012; Prast vd., 2018; Pürsün & Efilti, 2017; Ruys vd., 2013; Salar, 2018; Scott, 2012; Siam & Al-Natour, 2016; Şaldırdak, 2012; Whipple, 2012) öğretmenlere hizmet öncesinde ve esnasında farklılaştırılmış öğretim eğitimi verilmesi önerildiği görülmektedir. MEB, bu beklentiyi dikkate alarak 2016 yılından itibaren UNICEF iş birliğinde ve Erciyes Üniversitesi koordinatörlüğünde öğretmenlere kapsayıcı eğitime ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitim sağlamaktadır. Bu araştırmada farklılaştırılmış öğretim eğitimine katılmış sınıf öğretmenlerinin de uygulamaları gözlem yaparak detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu hizmet içi eğitimin çıktıları ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar, özellikle kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatürüne, bakanlığa ve ilgili kurumlara katkıda bulunabilir.

Özetle ulusal literatürde örnekleme sınıf öğretmenleri olan (Demirkaya, 2018; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Zoraloglu, 2016), eğitime katılmış öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği (Aydoğan-Yenmez & Özpinar, 2017a; Kurnaz & Arslantaş, 2018) ve sınıf öğretmenlerine yönelik ölçek geliştirilen (Demirkaya, 2018) araştırma sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, sınıf öğretmenlerine yönelik ölçek geliştirilmesi ve çok yönlü veri toplama araçları kullanılması bakımından kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim literatüründe önemli yer tutabilir. Ayrıca bu araştırmada, eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi ve bu incelemeye farklı özellikli öğrencilerin de dahil edilmesi bakanlığa, eğitim fakültelerine, kurumlarına ve eğitimin diğer paydaşlarına fayda sağlayabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve sürecine, verilerin analiz edilmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının ve bu algılarının hizmet içi eğitime katılma ve farklı özelliklerde öğrencisi bulunması durumuna, mezun olunan fakülte türüne, öğrenim düzeyine, görev yapılan okulun konumuna, görev süresine, yaşa, cinsiyete göre nasıl değiştiğinin sayısal ve istatistiksel yollarla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bazen bireylerin algıları ile uygulamaları tamamen örtüşmemektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015a) ve istatistiksel sonuçlar; bir olgu, olay veya durum hakkında yeterince bilgi verememektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarını öğretim ortamına yansıtıp yansıtamadıklarının, sınıf içi öğretim pratiklerinde farklılaştırılmış öğretimi uygularken hangi stratejileri, yöntemleri ve materyalleri kullandıklarının, farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı ve doğası, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasını gerektirdiği için araştırma paradigmatik olarak karma yöntem ile yürütülmüştür. Nitekim karma yöntem; nicel veya nitel çalışmaların tek başına yeterli olmadıkları durumlarda ikisinin bir arada kullanılmasını, birbirlerini tamamlamasını, bütünleştirilmesini (Creswell, 2016a, 2016b) ve incelenen durumun daha iyi anlaşılmasını sağlar (Christensen, Johnson & Turner, 2015b; Creswell & Clark, 2017). Bu bağlamda araştırmada daha derinlemesine, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır (Greene, Caracelli & Graham, 1989).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının sayısal yollarla tespit edilmesi nicel araştırma ve sınıf öğretmenlerinin öğretim ortamında gerçekleştirdikleri farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının derinlemesine incelenmesi nitel araştırma yapılmasını gerektirmiştir. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem türlerinden açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nitekim bu desen, öncelikle nicel araştırmanın gerçekleştirilmesini ve sonuçlarının analiz edilmesini sonrasında bu sonuçlara göre nitel çalışmanın oluşturulmasını, gerçekleştirilmesini ve bu sonuçların daha detaylı olarak açıklanmasını amaçlamaktadır (Creswell, 2016a, 2016b). Sıralı karma yöntem desenlemesinde, paradigmalar eşit baskın veya bir paradigma diğer paradigmaya daha baskın olabilmektedir (Christensen vd., 2015b). Bu araştırmada farklı veri toplama araçları kullanıldığı ve derinlemesine sonuçlar elde edildiği için nitel paradigmanın baskın olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın ilk aşamasında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarını belirlemek, farklı değişkenler açısından incelemek ve nitel aşamayı planlamak için tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, genellikle büyük çalışma grupları ile yapılan, bu katılımcıların bir duruma ilişkin görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016) ve değişkenlerin bu özelliklere etkisinin (Christensen, Johnson & Turner, 2015c) tespit edildiği araştırmadır. Tarama yönteminde araştırmacı örnekleme ilişkin tespitlerden hareketle evren hakkında çıkarımlarda bulunur (Creswell, 2016c). Bu bakımdan çalışmanın bu aşamasında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları araştırmacı tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği” kullanılarak tespit edilmiştir. Tarama çalışmasından elde edile bulgulara göre nitel aşamanın araştırma grubu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretme ortamında farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamaları incelemek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırılan durumu katılımcıların gözüyle görebilmek, daha iyi anlayabilmek, daha gerçekçi yansıtabilmek ve sonuçlardan ziyade sürece odaklanabilmek için bu yaklaşım işe koşulmuştur (Ekiz, 2015). Ayrıca bu yaklaşımın kullanılmasıyla çoklu veri kaynağı kullanma, derinlemesine düşünme (Creswell, 2016d) ve bütüncül bakma fırsatı elde edilmiştir (Christensen vd., 2015b). Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından ise, özel durum yöntemi kullanılmıştır. Özel durum yöntemi, araştırmacının bir durum veya olay hakkında ön yargılara sahip olmadan derinlemesine inceleme yaptığı, olası açıklamalar getirdiği ve değerlendirmelerde bulunduğu çalışmadır (Büyüköztürk vd., 2016; Ekiz, 2015). Bu bakımdan tarama çalışmasından elde edilen sonuçlara göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçleri gözlemlenmiş, farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar belirlenmiş ve alan notları olarak tutulmuştur. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecine yönelik görüşlerinin neler olduğunu belirlemek için araştırma grubu ile süreç içerisinde informal ve süreç sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın tarama yöntemi kullanılan ilk aşamasının evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili genelinde görev yapan 2257 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, olasılığa dayalı (seçkisiz) örnekleme yöntemlerinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemde katılımcılar, rastgele seçilir ve katılımcıların her birinin seçilme şansı eşittir (Büyüköztürk vd., 2016; Ekiz, 2015). Bu yöntem, evrene genellemeler yapmaya imkân verir ve dolayısıyla tarama çalışmalarında öncelikle bu yöntemin kullanılması tavsiye edilebilir (Creswell, 2016c). Bu bağlamda araştırmanın örneklemini,

rastgele ulaşılan ve Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği'ni doldurmaya gönüllü olan 703 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem ilişkili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Örneklem Farklı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Farklılaştırılmış öğretim eğitimi	yok	525	74,7
	var	178	25,3
Farklı özellikli öğrencisi (yabancı uyruklu, kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı)	yok	106	15,1
	var	597	84,9
Mezun olunan fakülte türü	eğitim	539	76,7
	diğerleri	164	23,3
Öğrenim düzeyi	ön lisans	73	10,4
	lisans	570	81,1
	lisansüstü	60	8,5
Görev yapılan okulun konumu	il	382	54,3
	ilçe	280	39,8
	köy	41	5,9
	0-4	41	5,9
Görev yılı	5-9	44	6,3
	10-14	115	16,4
	15-19	88	12,4
	20 ve üzeri	415	59
	20-29	52	7,4
Yaş	30-39	195	27,7
	40-49	262	37,3
	50 ve üzeri	194	27,6
	20-29	52	7,4
Cinsiyet	kadın	372	52,9
	erkek	331	47,1

Tablo 3'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin bir kısmının farklılaştırılmış öğretim eğitimi olduğu, diğerlerinin ise olmadığı görülmektedir. Tablodan katılımcıların çok büyük bir bölümünün sınıfında farklı özellikli öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tablo incelendiğinde katılımcıların çoğunun görev süresinin 20 yıl ve üzeri, öğrenim düzeyinin lisans ve mezun oldukları fakülte türünün eğitim olduğu görülmektedir. Örneklem çoğunluğu il merkezinde görev yapmaktadır ve 40 yaş ve üzerindedir. Son olarak kadın ve erkek katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğu belirtilebilir.

Özel durum yönteminin işe koşulduğu ikinci aşamada araştırma grubu, amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yönteminin amacı, araştırma sonuçlarının evrene doğrudan genelleme yapılması değil, araştırılan birey veya durumları derinlemesine betimleme ve bunları anlamadır (Ekiz, 2015). Amaçlı örneklem yöntemlerinden ise, ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, nicel bir çalışmanın sonuçlarına göre derinlemesine bir izleme çalışması yapmak istendiğinde veya gözlem birimlerinin belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulduğu araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın bu aşaması nicel aşamaya göre yapılandırıldığı ve katılımcılar belirli niteliklere göre

seçildiği için ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tarama çalışmasının örnekleme bakıldığında (Tablo 3) öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün (%84,9) sınıfında farklı özellikli öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretim sürecinin ve ortamının farklı özellikli öğrencilerin de dikkate alınarak farklılaştırılması gerekir. Bu bakımdan araştırma grubu hem bu hem de diğer öğrencilere yönelik ne tür farklılaştırmalar yapıldığını belirlemek için sınıfında en az bir farklı özellikli öğrencisi bulunan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Tarama çalışması sonucunda sınıfında farklı özellikli öğrencisi bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin algı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı için ikinci aşamada sadece farklı özellikli öğrencisi bulunan öğretmenlerin olması yeterli görülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin uygulama düzeylerine yönelik algılarının katılmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığı oluşturan durumları ortaya koyabilmek için araştırma grubunda hem farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitime katılan hem de katılmayan öğretmenlerin olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere göre Trabzon'un, Akçaabat ve Ortahisar ilçelerinde üç farklı okulda görev yapan dokuz sınıf öğretmeni araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Bilgilerin sunumunda etik kurallara uygun davranmak ve gizliliği sağlamak için bu sınıf öğretmenlerine Hümeysra, Oğuz, Buse, Gülşen, Orhan, Ayşe, Selin, Ebru, Merve rumuz isimleri verilmiştir. Ayrıca farklı özellikli öğrencilerin de gerçek isimleri yerine Elif, Aslı, Kağan, Ahmet, Yunus, Önder, Sahra, Beyza, Emre, Lina, Atakan, Nihat, Abdullah, Yiğit, Canan, Melisa rumuz isimleri kullanılmıştır. Araştırma grubunun farklı özellikli öğrencilerine ve farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitime katılma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Grubuna İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Farklı özellikli öğrenci	Farklılaştırılmış öğretim eğitimi
Hümeysra	bir yabancı uyruklu, iki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci	var
Oğuz	iki yabancı uyruklu öğrenci	var
Buse	bir kaynaştırma öğrencisi	yok
Gülşen	bir yabancı uyruklu öğrenci	var
Orhan	iki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci	yok
Ayşe	bir yabancı uyruklu öğrenci, bir kaynaştırma öğrencisi	yok
Selin	bir öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci	yok
Ebru	bir yabancı uyruklu, bir öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci	var
Merve	iki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci	var

Tablo 4'te görüldüğü üzere gözlemlenen sınıflarda en az bir yabancı uyruklu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci veya kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile gözlem süreci öncesinde bu öğrencilere ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Hümeysra öğretmenin farklı özellikli (yabancı uyruklu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı) öğrencilerine ilişkin tanımlamaları şu şekildedir:

Sınıfımda Filistinli bir kız öğrenci bulunmaktadır. İsmi, Elif'tir. Sınıfa bu sene başında yurtdışından geldi. Burası ülkemizdeki ilk okulu ve sınıfıdır. Geldiğinde hiç Türkçesi yoktu. Anne ve babası da öyleydi, abi ve ablası çat pat konuşuyordu. İlk etapta İngilizce konuşarak anlaştık. Türkçe öğrenmek için Halk Eğitime gitti ve özel ders aldı. Anne babanın Türkçe öğrenmeye ilgi duymaması süreçte sorunlar oluşturdu. Evde pratik yapamadığı için Türkçe öğrenme ve anlama süreci uzadı. Şu an epey Türkçe konuşabiliyor fakat okuma yazması çok az. Ayrıca konuşması iyi olmasına rağmen hala Türkçe anlamakta zorlanıyor. Bazen derslerde bazı kavramları tanıdığını fakat Türkçesini bilmediğini fark ediyorum. Derslere katılıyor, bana karşı bir çekingenliği yok. Arkadaşlarına karşı ise biraz daha çekingen.

Ayrıca "Aslı" isminde anne-babası ayrı olan bir kız öğrencim var. Sınıfa bu sene Trabzon'da başka bir okuldan geldi. Geldiğinde bunalım halindeydi, sürece çok alakasızdı ve sürekli aklı bir yerlerde gibiydi. Aslında akıllı bir kız ama anne-babasının boşanmasından dolayı dikkat ve odaklanma sorunu yaşıyordu. Bazen stresten karnı ağrıyor ya da öyle olduğunu söylüyordu. Süreçte bu gözlemleri yaparak onu tanımaya çalıştım. Sonra onunla konuştum ve rehberlik servisiyle irtibat kurdum. Benden daha fazla ilgi beklediğini fark ettim. Onunla ilgilendikçe zamanla ilerlediğini gördüm. Artık derslere katılıyor. Sosyal etkinliklere ilgi duyuyor.

Anne-babası ayrılmış "Kağan" isminde bir de erkek öğrencim bulunmaktadır. Sınıfa ikinci sınıfın ikinci döneminde katıldı. Bu yüzden Kağanı daha iyi tanıyorum. Yaşadıkları ekonomik sorundan dolayı anne babası ayrıldılar. Kağan annesi ile yaşıyor. Kadın ailesinin geçimini kendi sağlıyor, eşinden maddi bir destek alamıyor. Yani baya bir sıkıntılı süreçten geçiyorlar ve haliyle çocukta bu durumdan etkileniyor. Bir dönem hiç okula gelmek istemedi ve gelmedi de. Yaşadığı şey onu futbol gibi hobilerine bile ilgisiz hale getirdi. Yaşadıklarından ötürü iç dünyasına kapandı. Sevgi ve ilgi eksikliği hissettiğini fark ettim. Süreçte benden daha fazla sevgi ve ilgi bekledi. Onu anladım, beklediği ilgiyi ve sevgiyi gösterdim. Diğer öğrencilere göre daha yumuşak ve hassas yaklaştım. Bu konuda rehberlik servisinden yardım alıyorum. Annesi ile sürekli iletişim halindeyim.

Oğuz öğretmen, farklı özellikli (yabancı uyruklu) öğrencilerini şöyle tanımlamıştır:

"Ahmet" ve "Yunus" isminde yabancı uyruklu (Iraklı) öğrencilerim var. Ahmet, birinci sınıftan itibaren bu sınıfta. İlk geldiğinde konuşmada ve bizim kültürümüze uyum sağlamada güçlük çekti. Geldiğinde hiç Türkçe bilmiyordu. Onun avantajı okuma yazma sürecinde bizimle olmasıydı. Nerdeyse diğer öğrencilerle aynı sürede okuma yazmayı öğrendi. Süreçte bu beceriler ile konuşma ve anlamayı da öğrendi. Şu an gayet güzel Türkçe konuşabiliyor. Okuma

ve yazması iyidir. Sadece bazen yazarken kelimelerde bazı harfler eksik oluyor. Sınıfa gayet uyumludur, problemleri bir davranışı yoktur. Derslere isteklidir ve katılır. Bu bakımdan bilişsel öğrenme düzeyinin iyi olduğunu belirtebilirim.

Yunus, sınıfa bu senenin başında geldi. Geldiğinde Türkçe bilmiyordu. Ailesi de Türkçe bilmiyordu. Bundan dolayı İYEP kapsamında ilk dönem okul çıkışları günde iki saat olmak üzere ayda toplam kırk saat ders aldı. Bu derslere kendisi ile aynı seviyede olan birkaç öğrenci ile katıldı. Bu program kapsamında Türkçe ve Matematik dersleri aldı. Türkçe dersinde kendisine konuşma, okuma ve yazma eğitimi verildi. Matematik dersinde ise rakamlar, sayılar, sayma ve basit dört işlemler öğretildi. Şu an durumu daha iyi olduğu için ikinci dönem itibarıyla günde bir saat olmak üzere ayda toplam yirmi saat bu eğitime katılmaktadır. Yunus, sınıfa tam olarak uyum sağlayamadı. Hareketli bir çocuk, sınıfı rahatsız edici davranışlarda bulunabiliyor. Derslere çok ilgi göstermiyor. Branş dersine giren öğretmenler de öyle diyor. Dersin işleyişini bozucu davranış sergilediklerinden bahsediyorlar. Ayrıca bazen İYEP derslerine kalmamak için bahaneler üretiyor. Matematik dersine daha iyi katılıyor. Bunu sayıların ve matematikteki işlemlerin dünyanın her yerinde aynı olmasına bağlıyorum. Yani konular ona tanıdık geliyor. Beden eğitimi dersine de futbol ve oyunları bildiği için katılıyor. Yapabildiği şeylere daha çok katılıyor. Türkçe dersi gibi yapamadığı ve zorlandığı durumlarda rahatsız oluyor, zevk almıyor ve katılmıyor.

Buse öğretmen, farklı özellikli (kaynaştırma) öğrencisini şu şekilde tanımlamıştır:

Sınıfımda hafif düzey zihinsel engeli bulunan “Önder” isminde tam zamanlı kaynaştırma öğrencim var. Önder geçen sene sınıfa geldiğinde çok fazla konuşmayan, arkadaşlarıyla çok fazla ilişkiye girmeyen kendi halinde bir çocuktur. Birinci sınıfın başından beri olduğu için onun hakkında epey bilgiye sahibim. Mesela konuşmayı beş yaşında öğrenmiş. O zamana kadar anne baba bile diyemiyormuş. Ona en son dürtüsel bozukluk tanısı koyulmuş. Raporu ilk geldiğinde zihinsel yetersiz olarak belirlenmişti. Farklı farklı durumları beni tereddüte düşürüyor. Önder benim normal seviyedeki öğrencilerimden daha çabuk okuma yazmayı öğrendi. Özellikle harf öğretim sürecindeki görüntülü ve şarkılı ortamlar ilgisini çekiyor ve ona eğlenceli geliyordu. Bu sene ilgisi çok düştü. Derslere ilgi gösterme ve odaklanma sorunu yaşıyor. Bazen derste durup dururken kalkıyor, sallanıyor, zıplıyor ve sınıfta dolaşıyor. Fakat ilgi ve merak duyduğu şeyler hakkında bilgi edinmeyi ve konuşmayı sever. Önder'in bence en büyük sıkıntısı arkadaşlarıyla çok fazla grup çalışmaları yapamıyor. Bahçeye çıktığımızda arkadaşlarıyla oynamaz, bir kenarda tek başına durur. Önder bireysel takılır, etkinliği tek başına yapmak ister. Ama hiçbir şekilde arkadaşlarıyla sorunu olmaz ve onları rahatsız etmez. Bunların yanında sayıların, renklerin, okuma-yazmanın farkında ve hiç sıkıntı çekmeden benimle diyaloga giriyor. Bu sene okulumuzda rehber öğretmen yoktu. Geçen sene de bana çok bir yönlendirici tavsiyede bulunduklarını söyleyemem. Belli aralıklarla Rehberlik Araştırma Merkezine gidiyor. Önder için onlar beni arıyor, görüşüyorduk. Aramızda bilgi paylaşımı oluyor ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Haftada yedi saat destek eğitimi alıyor. Destek

eğitim odasında ona bireysel olarak Türkçe ve Matematik öğretimi yapılıyor. Oradaki öğretmen matematik dersinde bizimle benzer şeyler yapıyor. Mesela biz çarpma yapıyorsak, oradaki öğretmen de ona düzeyine uygun çarpma işlemleri yaptırıyor. Türkçe dersinde ise bizim metinlerde yaptığımız etkinlikleri öğretmen ona orada bireysel olarak yaptırıyor. Fakat bazen destek eğitimindeki öğretmen ile sorunlar yaşıyor ve oradaki derse katılmak istemiyor. Tabi bu onun çok çabuk sıkılmasından kaynaklı bir durum. Ben de gitmek istemediğinde onu çok zorlamıyorum ve derste bizimle kalıyor.

Gülşen öğretmen, farklı özellikli (yabancı uyruklu) öğrencisini şöyle tanımlamıştır:

“Sahra” adında Ürdünlü bir öğrencim var. Sene başında yurtdışından direkt bizim sınıfa geldi. Geldiğinde hiç Türkçe bilmiyordu. Ailesi de bilmiyordu. Ailesinin maddi durumu iyi, babası yurtdışında galeri işi yapıyor. Bu yüzden Türkçe öğrenmek için evde özel ders alıyor. İlk başta tabi iletişim problemlerimiz oldu, ailesiyle de kendisiyle de. İngilizce ve sözlükten yararlanarak kelime kelime anlamaya çalıştık. Sahra, akademik olarak çok da parlak bir öğrenci değildi. Mesela geldiği okul ile bizim okul çok denk değildi. Ben ona kendi dilinde bir şeyler sorduğumda da cevap alamadığım oluyor. Yani galiba ülkesindeki okulunda çok başarılı değildi. Ben onunla iletişim kurması için Arapça bilen arkadaşlardan da yardım aldım. Onunla görüşmeleri sonucunda birinci sınıftan ikinci sınıfa geçen öğrenci düzeyinde olduğunu belirttiler. Yani bir sınıf geride gibi. Şu an okuma-yazmayı az da olsa biliyor. Türkçe konuşması bu becerilerine göre daha iyidir. Tabi şöyle bir şey var; Türkçe anlayamaması okuma yazmasını ilerletmesine engel oluyor. Bu bakımdan Sahra için ilk hedefim Türkçe özellikle de anlamayı öğrenmesi oldu. Bunu ailesine de söyledim. Çekingen ve çok konuşmayan bir öğrencidir. Bundan dolayı derslerde çok söz almaz. Sosyal etkinliklere katılmaya daha istekli oluyor. Yani arkadaşlarıyla iletişime girdiği durumlara daha fazla katılıyor. Okuma anlamada sorun yaşadığı için bu tür etkinliklere ilgisiz duruyor. Yapmakta zorlandığı için böyle davrandığını düşünüyorum. Fakat eğitim yönünden çok ahlaklı ve uyumlu bir çocuk. Böyle olunca arkadaşları onu çabuk benimsedi. Aralarına aldılar, oyunları kattılar. Gerçekten onu kapsadılar ve akran desteği sağladılar. Şu anda gayet kendini arkadaşlarına sözlü olarak ifade edebilecek durumda.

Orhan öğretmen, farklı özellikli (sosyoekonomik açıdan dezavantajlı) öğrencilerini şu şekilde tanımlamıştır:

Anne-babası ayrılmış “Beyza” isminde bir kız öğrencim var. Bu öğrencim annesi ile yaşıyor. Sınıfımıza bu yıl başka bir okuldan geldi. Beyza ilk başlarda çok yorgun gibi geliyordu okula. Yeni gelmesinden ve yaşadıklarından ötürü sınıfa tam uyum sağlayamadı. Neden böyle olduğunu anladığım için annesiyle görüştim ve neler yapılabileceği üzerine konuştum. Beyza sakın bir çocuk, az da olsa derse katılma isteği var. Kendini çok ifade etmiyor, çekingenlik ve

içine kapanıklık yaşıyor. Diğer öğrencilerden daha fazla ilgi ve destek bekliyor. Problemleri bir öğrenci değil, öğrenme ortamını bozucu davranışı yoktur.

Maddi durumları düşük “Emre” isminde bir erkek öğrencim var. Babası inşaat işçisidir. Kardeş sayısı fazladır. Bunlardan dolayı aileden yeterince ilgi görmüyor. Babası çocuklarına otoriter ve baskıcı davranıyor. Çabuk sıkılan ve dikkati dağınık bir öğrencidir. Derslere karşı ilgisiz, bazen dersleri dinlemiyor. Bazen derslerde başka şeylerle (kalem, makas, kâğıt vb.) oynuyor ve arkadaşlarını rahatsız ediyor. Fakat istediği zaman anlıyor yani kapasitesi iyi. Tabi onun ilgisini çekmek ve uyandırmak, derse katmak zorundayız. O yönde sıkıntılarımız oluyor, her zaman bunu yapamayabiliyoruz. Bu yönde en büyük sorunumuz aile. Onlardan hiç destek alamadım diyebilirim. Veli toplantılarına katılmazlar ya da ayrı bir zamanda çocuğun durumunu konuşmak için gelmezler. Yani çocukla ilgili bütün yük nerdeyse benim üzerimde. Aile desteği olsaydı daha ileriye götürebileceğimden eminim.

Ayşe öğretmen, farklı özellikli (yabancı uyruklu, kaynaştırma) öğrencilerini şu şekilde tanımlamıştır:

Sınıfımda “Lina” isminde yabancı uyruklu (Iraklı) bir öğrencim var. İkincisi sınıfın ortalarında geldi. Geldiği zaman konuşması, okuması ve yazması çok kötüydü. Zeki ve algısı çok açık bir öğrenci. Bu özelliği onun yabancı uyruklu olması dezavantajını epey ortadan kaldırıyor. İki aylık bir süreçte kitap okumak sayesinde çok ilerleme kaydetti. Şu an Türkçe konuşması, okuması, anlaması falan çok iyi. Akademik anlamda diğer çocuklardan çok bir farkı yok. Geldiğimiz noktada sınıfa uyum sağlamış durumda ve derslere aktif katılıyor.

Ayrıca “Atakan” isminde hafif düzey zihinsel engelli kaynaştırma öğrencim bulunmaktadır. Geç öğrenen bir öğrenci. Fakat öğrenmeye açık ve hevesli bir çocuk. Bazen sınıftan kopuk oluyor, dinlemiyor, o anda tamamen farklı bir dünyaya gidebiliyor. Atakan da unutkanlık sorunu var, öğrendiğini çabuk unutabiliyor. Ayrıca matematik zekâsı baya bir düşük normal yaşutlarına göre. Türkçe de anlamada sorunlar olabiliyor fakat okuma yazmada baya bir yol kat ettik. Özel eğitim merkezinden de eğitim aldığı (hem okul hem orayı birlikte takip ettiği) ve ailesi de iyi takip ettiği için baya bir ilerleme gösterdi. Biraz çekingendir. Sınıf ortamını bozucu davranışları yoktur. Haftada beş saat destek eğitimi alıyor. Bu eğitimin üç saati matematik, iki saati Türkçe dersinden oluşuyor. Matematikte daha fazla zorlandığı ve öğrendiklerini çabuk unuttuğu için saati daha fazladır.

Selin öğretmen, farklı özellikli (öğrenme güçlüğü yaşayan) öğrencisini şu şekilde tanımlamıştır:

Öğrenme güçlüğü tanısı koyulmuş Nihat isminde bir öğrencim var. Bu öğrencim de bir farklılık fark ettim ve okuldaki rehber öğretmenleri bilgilendirdim. RAM’in ve doktor tespitlerinin ardından bu tanı konuluyor. Okuma-yazması akranlarına göre epey düşüktür. Çok akıcı okuyamıyor, hatta bazen heceleyerek okuyor. Yazısı çok okunaklı değil. Yavaş yazıyor ve

bundan ötürü yazmayı pek sevmiyor. Matematik ve diğer derslerde de biraz geç öğreniyor. Fakat matematiksel işlemleri yapmayı seviyor ve ilgi duyuyor. Genel olarak dikkati dağınık ve ilgisi düşük. İlgi demişken daha çok kendinin de içinde aktif olacağı etkinliklere katılıyor. Mesela okuma, yazma tarzı etkinliklere hemen hemen hiç katılmıyor. Yani zoraki katılıyor. Bunlar zayıf olduğu noktalar, biraz da ondan katılmıyor tabi. Bunların gelişmesi için çok fazla çaba da sarf etmedi. İlk dönem destek eğitimi alıyordu. Oradaki öğretmenle sorunlar yaşadı ve daha gitmek istemedi. Ailesinin de isteğiyle artık destek eğitimi almıyor. Zor bir öğrenci, inatçı yönleri var. Daha önceden de farklı öğrencilerim oldu ama Nihat davranışsal anlamda biraz daha farklı çocuk. Ders işlenişine engel olduğu davranışlar ve zamanlar oluyor. Bazen kurallarla ve disiplinle kontrol etmeye çalışıyorum. Nihat için rehberlik servisinden de destek almaya çalıştım. Fakat onların söyledikleri genel oluyor, özelde Nihat için çözüm olmuyor. Yani teoride bir şeyler deniyor ama uygulamada karşılığını bulamıyorum. Daha somut, uygulamaya yönelik yol göstermeleri gerekir. Ayrıca çocukları oraya gönderince kalıcı bir etki bırakmalılar. Çocukların gidip gelmeleri sonucunda pek bir değişiklik göremiyorum. Ailenin sürece hiçbir katkısı yok. Babası çok ilgisiz, benimle tanışmaya üçüncü sınıfta geldi. İletişime giren bir insan değil, kendisiyle dört yıl süresince sadece iki defa görüşebildim. Onun dışında hiçbir zaman toplantılara katılmadı ve görüşmeye gelmedi. Anne de çocuğa yeterince yardımcı olamıyor. Psikolojik olarak yıpranmış, çocuğa yeterli gelemiyor. Anne babasını Nihat'a rehberlik etme ve örnek olma konusunda çok yeterli görmedim. En basitinden çocukta kural bilinci yok, koyulamamış. Tabi ailenin eğitim düzeyinin düşük olması bunlar da etkili oluyordur.

Ebru öğretmen, farklı özellikli (yabancı uyruklu, öğrenme güçlüğü yaşayan) öğrencilerini şöyle tanımlamıştır:

“Abdullah” isminde Arabistan’dan gelen bir öğrencim var. Buraya gelmeden önce orada yaşıyorlarmış. Annesi Türkmen, babası Suriyeli. Ben sınıfa bu sene geldim. O da sınıfa bu sene başında geldi. Geçen yıl Türkçe öğrenmek için özel ders almış. Ona rağmen onu ilk aldığım zaman Türkçesinde eksiklikler vardı. Türkçe dersinde zorlanıyordu, Türkçesi yeterli gelmiyordu. Bundan dolayı matematik dersini falan da anlamakta güçlük çekiyordu, özellikle geometri konularında. İlk etapta hareketler ve şekillerle anlaştığımız oldu. Kelime hazinesini genişlettik ve cümle kuruluşlarını düzelttik. Çok fazla kitap okutturdum ona. Kitap okudukça, Türkçesindeki akıcılık arttı. Kitabın dışında ona küçük metinler verdim her gün evde okusun diye. Şu an epey Türkçe biliyor ve konuşuyor. Okuyup, yazabiliyor. Abdullah zeki bir çocuk, hemen anlıyor. Derslere isteklidir ve katılır. Fakat çok hızlı ve aceleci bir çocuk. Yaptığı işi hemen bitirmek istiyor. Yapamadığı durumlarda ben bunu yapamıyorum deyip hemen pes ediyor. Hiçbir zaman yapamadığı için onu eleştirmedim. Saygılı bir öğrencidir ve sınıfa uyumlu davranışlar sergiliyor.

Ayrıca “Yiğit” isminde özel öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencim var. İkimiz de sınıfa bu yıl geldiğimiz için onun hakkında ön bilgiyi annesinden ve etüt öğretmeninden aldım. Prematüre

doğmuş. Disgrafi özellikleri gösteriyor. Yiğit bir geldi kalem tutamıyordu, nerdeyse eliyle hiçbir şey yapamıyordu. Hiç gücü ve el kol koordinasyonu yoktu. Hatta ailesine fizik tedavi alması konusunda tavsiyede bulundum. Bunu geliştirmek için ona oyun hamuruyla oynatma ve makasla kesme gibi çalışmalar yaptırdım. Yani uzun bir süre eli gelişsin diye uğraştım. Sene başında okuyamıyordu, şu anda çok akıcı olmasa da okuyor. Yani arkadaşlarına göre yavaş okuyor. Yazısı çok okunaklı değil ve yazarken satır takibi yapamıyor. Bir satırlık yazıyı, üç-dört satıra yazıyor. Yazdığı kelimelerde eksik harfler oluyor. Sesli okumayı ve böyle yaparak öğrenmeyi seviyor. Dokunarak, görerek öğrenmek istiyor ve böyle mutlu oluyor. Bilgisayar, etkileşimli tahta ve çeşitli materyaller kullandığım derslere daha ilgi gösteriyor ve katılıyor. Fakat Yiğit ile bu dönem sorunlar yaşıyorum. İlk dönem onu bir düzene sokmuştum, bu dönem ondan çıktı. Çocuk birebir eğitim ile yol alınabilecek bir çocuk. Ama sınıf ortamında çok zor. Başında devamlı duracaksın. Yiğit de çok konuşan, dikkat dağınık bir çocuk. Onunla konuşmak ve ilgilenmek gerekiyor. Bol tekrar ve uğraş isteyen bir çocuk. Beş saat Türkçe ve dört saat matematik olmak üzere haftada toplam dokuz saat destek eğitimi alıyor. Fakat destek eğitiminden verim alamadım. Bazen gitmek istemiyor, sınıfta kalmak istiyor. Kendini öğrenmeye kapatmasın diye ona müdahale etmiyorum. Arkadaşlarıyla kaynaşmıyor, arkadaşlık ilişkisi kuramıyor. Çocuklar ona abi-abla gibi yaklaşıp koruyorlar onu. Oyunlara alıyorlar, hemen bırakıyor. Yiğit, tamamen kendi odaklı olsun istiyor. Bireysel davranıyor ve ilgiyi hep kendi üzerinde hissediyor. Ailesi tarafından çocuğa sen bunu başarabilirsin inancı yerleştirilmemiş. Annesi ile iletişiminin oluyor, babası ile hiç olmadı.

Merve öğretmen, farklı özellikli (öğrenme güçlüğü yaşayan) öğrencilerini şu şekilde tanımlamıştır:

Sınıfımda “Canan” ve “Melisa” isimlerinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerim var. Sınıfı rahatsız edici davranışları yoktur. Çekingendirler ve fazla konuşmazlar. En önemli sıkıntıları yavaş öğreniyorlar. Birebir ilgilenince daha iyi anlıyorlar. Dersi sınıf düzeyinde işleyince anlamakta zorlanıyorlar. Melisa’da ciddi derecede öğrenme güçlüğü var. Okuma-yazmayı birinci sınıfta öğrenemedi, geçen sene (ikinci sınıfta) öğrendi. Melisa’nın şöyle bir durumu var; bugün öğretiyorsunuz yarın bir bakıyorsunuz hiçbir şey yok, hepsini unutmuş. Öğrenmekte güçlük yaşamıyor, sonrasında hatırlamakta yaşıyor. İkinci sınıfta rapor ile tanı koyulunca destek eğitiminden yararlanmaya başladı. Haftada on saat destek eğitimi alıyor. Okuma yazmayı geç öğrendiği için ona destek eğitiminde özellikle Türkçe dersleri yaptırılıyor. Bunun dışında matematik dersi alıyor. İkinci sınıfta eğitimi veren arkadaş kaynaklı olarak çok verim alamadım. Ne yapayım diye benimle bir iletişime geçmedi. Üçüncü sınıftaki öğretmen arkadaş ise sürekli benimle iletişime geçti, hangi konudasınız, onunla buna yönelik neler yapayım diye sordu. Melisa çok asosyal bir öğrenciydi. Arkadaşlarıyla grup halinde oynadıkça ve çalıştıkça iletişim kurmaya başladı.

Canan da ise Melisa’ya göre hafif düzeyde öğrenme güçlüğü var. Okuma yazmayı çok iyi olmasa da birinci sınıfta öğrenebildi. Durumu çok ağır olmadığı için haftada dört saat destek

eğitimi alıyor. Bunun iki saati Türkçe, iki saati Matematik dersleri oluyor. Canan çok ağır, yavaş öğreniyor. Yani öğrenmesi için uzun bir süreç gerektiriyor. Melisa kadar olmasa da öğrendiklerini çabuk unutuyor.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile fazla iletişim kurmadıkları, bireysel çalışmayı tercih ettikleri, derslere yeterince ilgi göstermedikleri ve çabuk sıkıldıkları belirtilebilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin de yavaş öğrendikleri, yazmaya dayalı etkinliklere ilgisiz oldukları, etkileşime girerek ve yaparak öğrenmeyi tercih ettikleri ifade edilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin dikkat, odaklanma sorunu yaşadıkları ve öğrenme sürecine yeterince katılım göstermedikleri anlaşılmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ise Türkçe konuşma, anlama, okuma, yazmada ve arkadaşları ile iletişim kurmakta güçlükler yaşadıkları belirtilebilir. Bu kapsamda aynı tür farklı özellikli öğrencilerin benzerlikler gösterdikleri, her bir özelliğin birbirinden farklılaştığı ve kendine özgü durumları olduğu ifade edilebilir.

Buna ek olarak Tablo 4'e dönülecek olursa Hümeysra, Oğuz, Gülşen, Ebru ve Merve öğretmenin farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katıldıkları görülmektedir. Sürecin öncesinde bu sınıf öğretmenlerine katıldıkları hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri, bulgular bölümünde "Sınıf Öğretmenlerinin Katıldıkları Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Değerlendirmeleri" başlığı altında sunulmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında elde edilen sonuçları bu aşamadaki sonuçlarla ilişkilendirmek amacıyla sınıf içinde gözlemlenen ve yüz yüze görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türü, öğrenim düzeyi, görev yılı, yaşı, görev yaptıkları okulun konumu, görev yaptıkları sınıf düzeyi ve mevcudu bilgileri de toplanmıştır. Bu bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırma Grubuna İlişkin Diğer Bilgiler

Öğretmen	Mezun olunan fakülte türü	Öğrenim düzeyi	Görev yılı	Yaş	Görev yapılan okulun konumu	Görev yapılan sınıf düzeyi	Görev yapılan sınıf mevcudu
Hümeysra	eğitim	yüksek lisans	13	36	ilçe	4	37
Oğuz	eğitim	yüksek lisans	15	38	ilçe	3	28
Buse	fen-edebiyat	lisans	23	45	ilçe	2	30
Gülşen	eğitim	lisans	20	43	ilçe	3	29
Orhan	eğitim	ön lisans	33	55	ilçe	4	28
Ayşe	eğitim	lisans	25	47	il	3	30
Selin	fen-edebiyat	lisans	22	46	il	4	36
Ebru	turizm	lisans	22	45	ilçe	2	28
Merve	fen-edebiyat	lisans	22	45	ilçe	3	32

Tablo 5'ten Hümeysra öğretmeninin; eğitim fakültesi mezunu, 36 yaşında ve 13 yıllık mesleki deneyimi olduğu, dördüncü sınıfta görev yaptığı, sınıfında 37 öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Tablodan anlaşıldığı üzere Oğuz öğretmen; eğitim fakültesi mezunu, 38 yaşında ve 15 yıllık mesleki deneyime sahip, üçüncü sınıfta görev yapmakta, sınıfında 28 öğrenci bulunmaktadır. Hümeysra öğretmen sınıf öğretmenliği eğitiminde ve Oğuz öğretmen eğitim yönetiminde yüksek lisans yapmıştır. Ayrıca bu sınıf öğretmenleri ilçede bulunan, büyük ve fazla mevcutlu (1061) aynı okulda görev yapmaktadır. Tablo 5'e bakılınca Buse öğretmeninin; 45 yaşında ve 23 yıllık mesleki deneyimi olduğu, ikinci sınıfta görev yaptığı, sınıfında 30 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Buse öğretmen, fen-edebiyat fakültesi mezunudur ve pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Tablodan Gülşen öğretmeninin; eğitim fakültesi mezunu, 43 yaşında ve 20 yıllık mesleki deneyimi olduğu, üçüncü sınıfta görev yaptığı, sınıfında 29 öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere Orhan öğretmen; 55 yaşında ve 33 yıllık mesleki deneyime sahip, dördüncü sınıfta görev yapmakta, sınıfında 28 öğrenci bulunmaktadır. Ön lisans mezunu olan bu öğretmen, yaşı gereği öğretmen enstitüsü mezunudur ve sonrasında lisans tamamlama yapmıştır. Buse, Gülşen ve Orhan öğretmen ilçede bulunan, büyük ve fazla mevcutlu (864) aynı okulda görev yapmaktadır. Tablo 5'ten anlaşıldığı üzere Ayşe Öğretmen; eğitim fakültesi mezunu, 47 yaşında ve 25 yıllık mesleki deneyime sahip, üçüncü sınıfta görev yapmakta, sınıfında 30 öğrenci bulunmaktadır. Tablodan Selin öğretmeninin; 46 yaşında ve 22 yıllık mesleki deneyimi olduğu, dördüncü sınıfta görev yaptığı, sınıfında 36 öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Selin öğretmen, fen-edebiyat fakültesi mezunudur ve pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Ayşe ve Selin öğretmen ilde (merkez ilçede) bulunan, büyük ve fazla mevcutlu (1056) aynı okulda görev yapmaktadır. Tablo 5'ten Ebru öğretmeninin; 45 yaşında ve 22 yıllık mesleki deneyimi olduğu, ikinci sınıfta görev yaptığı, sınıfında 28 öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır. Ebru öğretmen, turizm fakültesi mezunudur ve pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Tabloda görüldüğü üzere Merve öğretmen; 45 yaşında ve 22 yıllık mesleki deneyime sahip, üçüncü sınıfta görev yapmakta, sınıfında 32 öğrenci bulunmaktadır. Merve öğretmen, fen-edebiyat fakültesi mezunudur ve pedagojik formasyon eğitimi almıştır. Ebru ve Merve öğretmen; Hümeysra, Oğuz öğretmen ile aynı okulda görev yapmaktadır. Özetle araştırma grubunun çoğu kadın, eğitim fakültesi ve lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimi 13-33 yıl ve yaşı 36-55 arasındadır. Bu öğretmenler il veya ilçede bulunan okulda ve 2., 3. veya 4. sınıfta görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıf mevcudu 28-37 arasındadır ve fazladır.

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu başlık altında öncelikle veri toplama araçlarının neler olduğu ve nasıl geliştirildikleri açıklanmıştır. Ardından veri toplama süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği, gözlem ve görüşme ile toplanmıştır. Bu kısımda bunlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3. 3. 1. 1. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği

Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği, bu araştırma sürecinde araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği, DeVellis'in (2017) belirttiği madde havuzunun oluşturulması, madde havuzunun uzman görüşüne sunulması, ön uygulamanın yapılması ve ölçeğe son şeklinin verilmesi aşamaları takip edilerek geliştirilmiştir.

3. 3. 1. 1. 1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçek geliştirilirken öncelikle ölçmek istenen yapı açık bir şekilde ortaya konmuştur. Bu çerçevede ölçeğin maddeleri farklılaştırılmış öğretim ve onun dayanağı olan kapsayıcı eğitim esas alınarak şekillendirilmiştir. Bu öğretim yaklaşımlarına göre hazırbulunuşluk, ilgi, bilişsel yetenekler, öğrenme hızı, öğrenme profili ve sosyoekonomik düzey gibi öğrencileri farklılaştıran birçok özellik vardır. Bu özellikler, ölçeğin alt boyutları olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin diğer alt boyutları oluşturmak amacıyla detaylı bir literatür taraması yapılmış ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik anketlere, ölçeklere ulaşılmıştır. Bu çerçevede Coubergs vd. (2017), Çam (2013), Roy vd. (2013) tarafından geliştirilen ölçeklerin ve Aşıroğlu (2016), Dugger (2008), Öztürk ve Mutlu (2017), Siam ve Al-Natour (2016), Whipple'a (2012) ait anketlerin maddeleri detayları olarak incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda ölçeğe “öğrenme ortamı, kültür” alt boyutları eklenmesine karar verilmiştir.

Ölçeğin boyutları belirlendikten sonra maddelerin yazımına geçilmiştir. Ölçek maddeleri, farklılaştırma unsurları olan içerik, süreç ve ürün dikkate alınarak yazılmıştır. Bu kapsamda her bir alt boyutta materyalin, konunun, etkinliğin ve öğrenilenleri sergilemenin farklılaştırılmasına yer verilmiştir. Ayrıca maddeler, özgünlük ve artıklık ilkeleri dikkate alınarak yazılmıştır. Nihayetinde ölçeğe ilişkin 8 alt boyut ve 72 maddeden oluşan havuz oluşturulmuştur. Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına uygun olarak ölçeğin zaman boyutunda davranışsal sıklık ve yoğunluk (Erkuş, 2014) içeren 5'li likert tipi olması kararlaştırılmıştır. Her bir madde uygulanma sıklığına ilişkin hiçbir zamandan, her zamana doğru artan bir şekilde sıralanmıştır. Son olarak araştırmanın amacını ve ölçeğin doldurulmasına ilişkin açıklamayı içeren giriş bölümü oluşturularak bu aşama tamamlanmıştır (Erkuş, 2014).

3. 3. 1. 1. 2. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Oluşturulan 72 maddelik taslak ölçek uzman görüşüne sunularak kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Taslak ölçekte yer alan her bir maddenin ölçülmek istenen davranışı ölçmede yeterliğini belirlenmesi (Karasar, 2014) ve sunuş biçiminin (görünüş geçerliğinin) incelenmesi (Cronbach, 1990) amacıyla uzman görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca uzman görüşünün alınmasıyla, ölçme aracına ilişkin tümüyle onu geliştiren kişinin değerlendirme yapmasının yanıltıcı olabilmesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır (Tavşancıl, 2004). Bu amaç doğrultusunda ölçeğin tamamının ve her bir maddesinin kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Taslak ölçek öncelikle biri dilbilim, biri ölçme-değerlendirme ve diğeri sınıf öğretmenliği eğitiminde uzman olmak üzere üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar, taslak ölçeği maddelerin ifade edilişi, anlaşılabilirliği ve ölçme amacına uygunluğu açısından değerlendirmişlerdir. Bu uzmanların değerlendirmeleri doğrultusunda amaca uygun olmayan ve anlaşılmakta güçlük çekilen 8 madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Böylece taslak ölçek 64 maddeye indirilmiştir. Ayrıca ölçme-değerlendirme uzmanının önerisine uygun olarak ölçeğin doldurulmasına ilişkin açıklama maddeler bölümüne de eklenmiştir ve zaman sıklığı dereceleri her bir maddede olacak şekilde vurgulanmıştır.

Düzenleme yapılan taslak form farklılaştırılmış öğretim alanında uzman dört akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Dönütler incelendiğinde 28 maddenin uzmanların tamamı tarafından olduğu haliyle uygun bulunduğu ve hiçbir değişikliğe gerek duyulmadığı görülmüştür. Ayrıca 12 madde ise uzmanların düzeltme önerileri gerçekleştirilerek ölçekte tutulmuştur. Geri kalan 24 madde ise uzmanların görüşleri doğrultusunda başka maddeler ile birebir örtüştüğü ve amaca çok uygun olmadığı gibi gerekçelerle ölçekten çıkarılmıştır. Bununla birlikte uzmanların önerileri ve araştırmacının da gerekli görmesi sonucunda ölçeğe “ölçme-değerlendirme” alt boyutu eklenmiş ve bu boyuta ilişkin 4 madde yazılmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasıyla 44 maddelik nihai taslak ölçek formu elde edilmiştir. Bu ölçek formunda 1-6. maddeler hazırbulunuşluk, 7-10. maddeler ilgi, 11-14. maddeler öğrenme profili, 15-19. maddeler yetenekler, 20-25. Maddeler öğrenme hızı, 26-30. maddeler öğrenme ortamı, 31-34. maddeler sosyoekonomik düzey, 35-40. maddeler kültür ve 41-44. maddeler ölçme-değerlendirme alt boyutlarını oluşturmuştur.

3. 3. 1. 1. 3. Ön Uygulamanın Yapılması

Bu aşamada öncelikle bir ilkokulda görev yapan yedi sınıf öğretmeni ile ölçeğe ve maddelerine ilişkin odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin her bir maddesi grup tarafından değerlendirilmiş ve anlaşılır bulunmuştur. Ardından taslak ölçek üç farklı ilkokulda

görev yapan üç sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulamalar esnasında herhangi bir problemle karşılaşılmamış ve ölçeğin artık ön uygulamaya her anlamda hazır olduğu görülmüştür.

Geliştirilen taslak ölçek ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Literatürde pilot uygulamadaki örneklem sayısına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Örneklemin 100'ün altına düşmemek koşuluyla madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini (Bryman & Cramer, 1999) belirtenler olduğu gibi, en az 300 kişiye ulaşılması gerektiğini (Nunnally, 1978) ifade eden de olmuştur. Bu bağlamda 44 maddelik taslak ölçeğin pilot uygulamasının 371 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmesiyle her bakımından örneklem uygunluğunu sağladığı belirtilebilir.

Pilot uygulama gerçekleştirilirken öncelikle taslak ölçek internet ortamına aktarılmıştır. Çevrenin koşulları, öğretimi farklılaştırma bakımından değişkenlik gösterdiği için mümkün olduğunca farklı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Bu bakımdan e-posta ve kişisel web sayfaları aracılığıyla Türkiye'nin 59 farklı ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Pilot Uygulamasına Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	kadın	213	57,4
	erkek	158	42,6
Yaş	20-29	150	40,4
	30-39	161	43,3
	40-49	44	11,9
	50+	16	4,4
	0-4	126	33,9
Görev yılı	5-9	80	21,6
	10-14	84	22,7
	15-19	35	9,4
	20+	46	12,4
Sınıfında farklı özellikte öğrenci bulunması (kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan, yabancı uyruklu, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı vb.)	yok	16	4,3
	var	355	95,7
Farklılaştırılmış öğretim eğitimi	var	116	31,3
	yok	255	68,7

Tablo 6'dan pilot uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun kadın, 20-39 yaş arasında ve mesleki deneyimlerinin 0-9 yıl olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tabloda bu öğretmenlerin çoğunun farklılaştırılmış öğretim eğitimi bulunmadığı görülmektedir. Son olarak tablodan katılımcıların tamamına yakınının sınıfında farklı özellikte öğrenci bulunduğu anlaşılmaktadır.

İnternet ortamında elde edilen veriler öncelikle detaylı olarak incelenmiştir. Oluşturma aşamasında her bir maddenin doldurulması zorunlu kılındığı için eksik doldurulan ölçek formu olmamış ve veri kaybı yaşanmamıştır. Veriler, analiz sonuçlarını etkileyeceğinden çapraz ve sıralı gibi gelişigüzel işaretlemeler açısından kontrol edilmiştir (Erkuş, 2014) ve böyle bir duruma rastlanılmamıştır. Ardından veriler, SPSS 18 programına aktarılmış ve gerekli analizlerin yapılmasına geçilmiştir.

Ölçeklerin yapı geçerliğini incelemek ve faktör yapılarını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci & Demirel, 2004; Tabachnick & Fidell, 2007). Çünkü açımlayıcı faktör analizi, dikkatli bir tekrar sağladığı için diğerlerine göre daha tercih edilebilir bir tekniktir (Saucier & Goldberg, 1996). Bundan ötürü eğitim alanında geliştirilen ölçeklerin önemli bir bölümünün (%42'sinin) yapı geçerliğinin belirlenmesinde açımlayıcı faktör analizinden yararlanıldığı belirtilebilir (Şahin & Boztunç Öztürk, 2018). Ayrıca alana yönelik çok az çalışma bulunduğu durumlarda kullanılabilecek en uygun teknik açımlayıcı faktör analizidir (Cureton & Mulaik, 1975). Literatüre bakıldığında farklılaştırılmış öğretime ilişkin ölçeklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeplerden ötürü geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle veri setinin AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmasına uygunluğunu tespit etmek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Sphericity testleri yapılmıştır. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. KMO ve Bartlett Sphericity Testleri Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçüm Yeterliliği		0,956
Bartlett Sphericity Testi	Ki-Kare	14019,580
	df	946
	Sig.	,000

Tablo 7'ye bakıldığında KMO değerinin 0.95 olduğu görülmektedir. KMO değeri 1'e yaklaştıkça mükemmelleşir ve 0,50'nin altında olmaması gerekir (Büyüköztürk, 2015; Field, 2000; Kaiser, 1974). Bu bakımdan ölçeğin KMO değerinin çok iyi ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca tabloda görüldüğü üzere Bartlett Sphericity testi sonucunun anlamlı olduğu ($p < 0,05$) ve verilerin evrende normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Bartlett, 1954).

Ölçeğin maddelerinin hangi alt boyutlar (faktörler) altında toplandığını tespit etmek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde, 30'dan fazla madde bulunduğu en uygun yöntem olduğu için temel bileşenler analizi yönteminden yararlanılmıştır (Williams, Onsman & Brown, 2010). Maddelerin her birinin yerinin daha doğru bir şekilde belirlenmesi amacıyla da faktör döndürme (varimax rotation) işlemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi

sonucunda ilk aşamada ölçekte yer alan 44 maddenin 8 faktör altında toplandığı görülmüştür. Fakat birden çok faktör içerisinde birbirine yakın değer veren, en az üç madde koşulunu sağlayamayan faktörlerde yer alan, toplam korelasyonu 0,50'nin altında olan ve yer almadıklarında güvenilirliği artıran maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Nihayetinde 6 faktörden ve 33 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Maddelerin hangi faktörlerde yer aldıklarına ve yük değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin Faktör Yapısı

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
M17	,818					
M18	,767					
M19	,756					
M13	,707					
M14	,699					
M24	,685					
M25	,655					
M15	,652					
M16	,650					
M38		,831				
M39		,764				
M40		,751				
M36		,729				
M37		,728				
M35		,553				
M3			,732			
M1			,649			
M4			,636			
M7			,611			
M8			,581			
M2			,575			
M33				,854		
M32				,850		
M31				,846		
M34				,591		
M43					,722	
M42					,715	
M44					,706	
M41					,642	
M27						,785
M28						,774
M26						,647
M29						,568

Tablo 8'den anlaşıldığı üzere M17, M18, M19, M13, M14, M24, M25, M15 ve M16 maddeleri birinci, M38, M39, M40, M36, M37 ve M5 maddeleri ikinci, M3, M1, M4, M7, M8 ve M2 maddeleri üçüncü, M33, M32, M31 ve M34 maddeleri dördüncü, M43, M42, M44 ve M41

maddeleri beşinci, M27, M28, M26 ve M29 maddeleri ise altıncı faktör altında toplanmıştır. Tablodan ayrıca madde yük değerlerinin birinci faktör için ,650-818, ikinci faktör için ,553-831, üçüncü faktör için ,575-732, dördüncü faktör için ,591-854, beşinci faktör için ,642-722 ve altıncı faktör için ,568-785 arasında değiştiği görülmektedir. Madde yük değerinin en az ,30 olması gerekir (Deryakulu & Büyüköztürk, 2002). Bu çerçevede maddeler, oldukça yüksek düzeyde yük değerine sahiptir.

Ölçeğin faktörlerinin daha belirgin hale getirilmesi için Kaiser yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemle göre faktörlerin özdeğerlerinin 1'den büyük olması gerekmektedir (Pallant, 2013). Faktörlerin özdeğerleri ve varyans yüzdeleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin Faktör Yapıları

Faktör	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
Faktör 1	6,342	19,217	19,217
Faktör 2	4,413	13,373	32,590
Faktör 3	3,777	11,446	44,036
Faktör 4	3,477	10,536	54,573
Faktör 5	2,825	8,562	63,134
Faktör 6	2,805	8,501	71,635

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin tüm faktörlerinin özdeğerinin 1'den büyük olduğu anlaşılmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %19,217'sini, ikinci faktör %13,373'ünü, üçüncü faktör %11,446'sını, dördüncü faktör %10,536'sını, beşinci faktör %8,562'sini ve altıncı faktör %8,501'ini açıklamaktadır. Faktörlerin tamamı ise toplam varyansın %71,635'ini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde tüm faktörlerin toplam varyansın en az %50-60'ını açıklaması beklendiğinden (Williams vd., 2010) ölçek bu yeterliliğe sahiptir.

Değer aralığı 0 ile 1 arasında değişen maddelerin ortak faktör varyansının mümkün olduğunca 1'e yakın ve yapının homojenliği bakımından en az ,20 olması gerekir (Tabachnick & Fidel, 2007). Ölçeğin ortak faktör varyansları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Maddelerin Ortak Faktör Varyansları

Madde	Ortak faktör varyansı	Madde	Ortak faktör varyansı	Madde	Ortak faktör varyansı
M17	,805	M40	,699	M32	,872
M18	,753	M36	,694	M31	,836
M19	,739	M37	,752	M34	,570
M13	,665	M35	,658	M43	,855
M14	,680	M3	,711	M42	,804
M24	,636	M1	,620	M44	,792
M25	,665	M4	,613	M41	,757
M15	,696	M7	,607	M27	,796
M16	,727	M8	,622	M28	,815
M38	,794	M2	,532	M26	,625
M39	,713	M33	,847	M29	,687

Tablo 10’da görüldüğü üzere maddelerin ortak faktör varyansları ,532 ile ,872 arasında hesaplanarak yapının homojenliğine uygun olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığını ve maddelerin bir bütün oluşturup oluşturmadığını gösteren bu değer ,70 üzeri olması gereklidir (Büyüköztürk, 2015; Pallant, 2010). Geliştirilen farklılaştırılmış öğretim ölçeğinin alfa katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır. Bu bakımdan ölçeğin güvenirlik katsayısı oldukça yüksektir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin alfa değerleri ise Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Faktörlerin Cronbach Alfa Değerleri

Faktör	Cronbach Alfa
Faktör 1	,94
Faktör 2	,90
Faktör 3	,86
Faktör 4	,90
Faktör 5	,92
Faktör 6	,86

Tablo 11’den alfa değerinin birinci faktör için ,94, ikinci faktör için ,90, üçüncü faktör için ,86, dördüncü faktör için ,90, beşinci faktör için ,92 ve altıncı faktör için ,86 olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Bu çerçevede faktörlerin güvenirlik katsayısı değerlerinin yüksek olduğuna karar verilmiştir.

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin sağlanması bakımından toplam korelasyon değerlerinin ,30 ve üzeri olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Maddelerin Toplam Korelasyonları

Madde	Toplam korelasyonu	Madde	Toplam korelasyonu	Madde	Toplam korelasyonu
M17	,730	M40	,602	M32	,633
M18	,727	M36	,646	M31	,593
M19	,725	M37	,707	M34	,566
M13	,685	M35	,669	M43	,761
M14	,718	M3	,635	M42	,720
M24	,677	M1	,630	M44	,716
M25	,733	M4	,626	M41	,727
M15	,731	M7	,626	M27	,631
M16	,762	M8	,667	M28	,665
M38	,613	M2	,610	M26	,586
M39	,595	M33	,591	M29	,690

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin maddelerin toplam korelasyonlarının ,586 ile ,762 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bağlamda bu değerlerin ölçek genelinde iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Son olarak ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Faktörlerin birbirleriyle olan korelasyon değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Ölçeğin Boyutları Arasındaki Korelasyonları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Faktör 1	1	,577*	,753*	,491*	,661*	,697*
Faktör 2	,577*	1	,571*	,561*	,662*	,548*
Faktör 3	,753*	,571*	1	,541*	,649*	,589 *
Faktör 4	,491*	,561*	,541*	1	,556*	,484*
Faktör 5	,661*	,662*	,649*	,556*	1	,610*
Faktör 6	,697*	,548*	,589*	,484*	,610*	1

*p<0,01

Tablo 13'e göre faktörler arasındaki korelasyon değerleri ,484 ile ,753 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre faktörler, p<0,01 anlamlılık düzeyine göre birbirleriyle yüksek pozitif ilişki içerisindedirler. Bu ilişki, faktörlerin birbirlerini tamamladığının ve bir araya gelerek güvenilir bir ölçek oluşturduğunun göstergesidir.

3. 3. 1. 1. 4. Ölçeğe Son Şeklinin Verilmesi

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğe son hali verilmiştir. Sonuç olarak 6 faktör ve 33 maddeden oluşan nihai ölçek elde edilmiştir. Faktörler ve onlara ilişkin maddeler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin Faktörleri ve Maddeleri

Faktör	Faktör Adı	Taslak Ölçek Madde Numaraları	Nihai Ölçek Madde Numaraları
Faktör 1	Öğrenci özellikleri	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Faktör 2	Kültür	35, 36, 37, 38, 39, 40	10, 11, 12, 13, 14, 15
Faktör 3	Hazırbulunusluk-ilgi	1, 2, 3, 4, 7, 8	16, 17, 18, 19, 20, 21
Faktör 4	Sosyoekonomik düzey	31, 32, 33, 34	22, 23, 24, 25
Faktör 5	Ölçme-değerlendirme	41, 42, 43, 44	26, 27, 28, 29
Faktör 6	Öğrenme ortamı	26, 27, 28, 29	30, 31, 32, 33

Tablo 14'e bakıldığında “kültür, sosyoekonomik düzey, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamı” faktörlerinin 30. madde dışında taslak ölçek formu ile birebir aynı şekilde olduğu görülmektedir. Taslak ölçekteki “yetenek, öğrenme profili, öğrenme hızı” alt boyutlarına ilişkin maddeler ise bir araya gelerek bir faktör oluşturmuştur. Bu faktöre “öğrenci özellikleri” ismi verilmiştir. Son olarak taslak ölçekte “hazırbulunuşluk, ilgi” alt boyutlarında yer alan maddelerin de bir faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktöre de “hazırbulunuşluk-ilgi” adı verilmiştir. Ölçeğin nihai formu Ek 1’de sunulmuştur.

3. 3. 1. 2. Gözlem

Bu araştırmada öncelikle tarama çalışması ile sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bazen bireylerin algıları ile uygulamaları tamamen örtüşmemektedir (Christensen vd., 2015a) ve istatistiksel sonuçlar; bir olgu, olay veya durum hakkında yeterince bilgi verememektedir. Bu bakımdan tarama çalışmasının ardından sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarını öğrenme ortamına yansıtıp yansıtmadıklarının, sınıf içi öğretim pratiklerinde bu yaklaşımı uygularken hangi stratejileri, yöntemleri ve materyalleri kullandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece tarama çalışmasından elde edilen sonuçların desteklenmesi ve tamamlanması hedeflenmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının doğal ortamında incelenmesi (Ekiz, 2015) ve bunların daha iyi anlaşılması için gözlem gerçekleştirilmiştir (Çepni, 2010). Gözlem türlerinden ise katılımcı olmayan gözlem işe koşulmuştur. Bu gözlem türünde araştırmacı dışarıdan hiçbir etkide bulunmadan sadece ve tam gözlemci rolü üstlenir (Büyüköztürk vd., 2016; Christensen vd., 2015a; Creswell, 2016d; Çepni, 2010; Ekiz, 2015). Bu bakımdan araştırmacının kimliği, araştırma konusu ve süresi açıkça bellidir (Çepni, 2010; Ekiz, 2015).

Gözlem tekniğinin planlanması bakımından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış türleri bulunmaktadır. Yapılandırılmış gözlem, davranışların önceden belirlenen ölçütler bakımından incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2016; Çepni, 2010; Johnson & Christensen, 2014). Yapılandırılmamış gözlem, önceden belirlenen ölçütler olmadan (Büyüköztürk vd., 2016; Johnson & Christensen, 2014) araştırmacının davranışlara ilişkin alan notları tutması (Creswell, 2016d) veya davranışları ayrıntılı olarak kayıt altına almasıdır (Çepni, 2010). Yarı yapılandırılmış gözlem ise, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlemin bir arada kullanılmasıdır. Bu gözlem tekniğinde davranışlar hem önceden belirlenen ölçütler açısından incelenir hem de bu davranışlara ilişkin alan notları tutulur (Çepni, 2010). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumlarının belirlenmesi ve bu ölçütlere yönelik davranışlarının açıklanması için yarı yapılandırılmış gözlem gerçekleştirilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak incelenmiştir. Bu form oluşturulurken öncelikle farklılaştırılmış öğretimin ve geliştirilen ölçeğin kuramsal temellerini oluşturan “konu, materyal, etkinlik, görev, destek, ürün, farklı özellik” gibi anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bu anahtar kavramlar temel alınarak gözlemlenmesi planlanan ölçütler oluşturulmuştur. Ardından literatürdeki farklılaştırılmış öğretime yönelik gözlem formu kullanılan araştırmalar (Abbati, 2012; Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Beler, 2010; Eşiyok, 2017; Karadağ, 2010; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Özçelik, 2017; Özkanoglu, 2015; Salar, 2018; Şahin & Keser, 2016; Şentürk, 2017; Ürek, 2017; Zoraloglu, 2016) incelenmiştir. Taslak forma bu araştırmalardaki gözlem maddelerinden gerekli görülenler eklenmiştir. Bu form, dilbilimci ve farklılaştırılmış öğretim alanında uzman dahil olmak üzere dört akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırbulunuşluğun dikkate alınması için ayrı bir madde oluşturulmuştur. Ayrıca içeriğe ilişkin madde konuya vurgu yapılacak şekilde düzenlenmiştir. Ardından taslak gözlem formu, üç ilkökul öğretmeninin sınıfında dört saat pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu uygulama sonucunda ürüne ve değerlendirmeye ilişkin maddenin iki ayrı madde olması gerektiği tespit edilmiş ve düzenleme gerçekleştirilmiştir. Bu düzenleme ile nihai gözlem formu oluşturulmuştur. Nihai gözlem formunda “öğretime başlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma, konuyu öğrencilerin farklı özelliklerine göre farklılaştırma, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak çeşitli materyaller kullanma, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun etkinlikler gerçekleştirme, tüm öğrencilerin katıldığı etkinlikler gerçekleştirme, öğretim hızını tüm öğrencileri dikkate alacak şekilde düzenleme, öğrencilere özelliklere uygun görevler verme, farklı özelliklerdeki öğrencilere destek olma, farklı özelliklerdeki öğrencilere akran desteği sağlama, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun grup çalışmaları gerçekleştirme, bireysel öğrenmeye imkan sağlama, öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla sergilemelerini sağlama, öğrencileri çok yönlü değerlendirme” ölçütleri yer almıştır. Nihai gözlem formu Ek 2’de sunulmuştur.

3. 3. 1. 3. Görüşme

Bu araştırmada tarama çalışması ile sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ve gözlem ile bu algılarını öğrenme ortamına kısmen yansıtılabildikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları ile uygulamalarının kısmen örtüşmesinin gerekçelerinin belirlenmesi için öğretim pratikleri gözlemlenen sınıf öğretmenleri ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylece tarama çalışması ile gözlemden elde edilen ve kısmen örtüşen sonuçların desteklenmesi ve tamamlanması amaçlanmıştır (Büyükoztürk vd., 2016). Görüşme tekniği; bireylerin duygu, düşünce, inanç, tutum, his, deneyim, davranışlarının neler olduğunu ve bunlara yön veren durumları tespit etmeyi sağlar (Ekiz, 2015; Wellington, 2015). Bu bakımdan görüşme ile sınıf

öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Çepni, 2010) ve bunların nedenlerinin irdelenerek derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2016).

Görüşme tekniğinin planlanması bakımından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış türleri bulunmaktadır. Yapılandırılmış görüşme, araştırmacının görüşme sorularını önceden hazırlayarak (Büyüköztürk vd., 2016; Ekiz, 2015) ve süreçte hiçbir değişime uğratmayarak (Çepni, 2010) araştırma sürecini kontrol etmesidir. Yapılandırılmamış görüşme, katılımcıya açık uçlu soruların yöneltildiği (Creswell, 2016d; Çepni, 2010), araştırma sürecinin esnek ve katılımcının konuşmak istediklerinde özgür olmasıdır (Ekiz, 2015). Bu teknikte sorular görüşme esnasında değişebilir ve gelişebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme ise, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmenin bir arada kullanılmasıdır. Bu görüşme tekniğinde sorular önceden hazırlanır fakat görüşmenin ilerleyişine ve katılımcının cevaplarına göre yeniden düzenlenebilir (Ekiz, 2015) veya sorulara yönelik geniş tartışma esnekliği sağlanabilir (Çepni, 2010). Bu yönüyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, derinlemesine cevaplar alabilmeyi ve katılımcının kendini rahatça ifade edebilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2016). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına ilişkin görüşlerinin detaylı olarak belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Öğretim pratikleri gözlemlenen sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak incelenmiştir. Bu form oluşturulurken öncelikle literatürde farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşme gerçekleştirilen araştırmalar incelenmiştir. Ardından sınıfında farklı özellikli öğrenciler bulunan ve bazıları farklılaştırılmış öğretim eğitimi almış beş sınıf öğretmeni ile öğretimlerini farklılaştırmaya yönelik neler yaptıklarına ilişkin sohbete dayalı informal görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasının ve bu informal görüşmelerin sonucunda taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Daha sonra bu görüşme soruları biri dilbilimci olmak üzere dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formuna farklılaştırılmış öğretimi kullanmanın öğrencilere ve öğretmenlere faydalarına ilişkin maddeler eklenmiştir. Düzeltilmiş görüşme formuna gözlem sürecindeki tespitlere göre grup çalışmalarına ilişkin sorular eklenmiştir. Ardından görüşme soruları, sınıfında farklı özellikli öğrenci bulunan ve biri hizmet içi eğitimi almış diğeri ise almamış iki sınıf öğretmenin katılımıyla pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama önerileri doğrultusunda görüşme formuna farklı özellikli öğrencilerin öğretimine ilişkin ayrı bir öneri maddesi eklenmiştir. Bu düzenleme ile görüşme formuna nihai şekli verilmiştir. Görüşme formu, gözlem öncesi ve gözlem sonrası sorular olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Gözlem öncesi görüşmede sınıf öğretmenlerinin uygulamalarına, farklı özellikli öğrencilerine, katıldıkları farklılaştırılmış öğretim eğitimine ve bu eğitimin sınıf içi yansımalarına yönelik ön bilgiler edinilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf

öğretmenlerine; öğretimlerinde öğrencilerinin farklı özelliklerine yönelik neler yaptıklarına, farklı özellikli öğrencilerini tanımlamalarına ve bu öğrencilere yönelik ne tür farklılaştırmalar gerçekleştirdiklerine, katıldıkları farklılaştırılmış öğretimi değerlendirmelerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Gözlem sonrası görüşmede ise, sınıf öğretmenlerinin hem gözlem sürecindeki hem de diğer süreçlerdeki öğretim pratiklerini göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerine; farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren etkenlere, uygulanabilirliğine, uygulanmasının öğrencilere ve öğretmenlere katkılarına, uygulanmasına yönelik önerilere, farklı özellikli öğrencilerin öğretiminin nasıl olması gerektiğine, gerçekleştirdikleri grup çalışmalarına, bunları yaparken nelere dikkat ettiklerine ve bunların katkılarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Nihai görüşme formu Ek 3'te sunulmuştur.

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Bu kısımda amacın belirlenmesinden raporlaştırmaya kadar araştırmanın tüm aşamaları açıklanmıştır. Günümüzde kapsayıcı eğitim modelinin önemsenmeye başlanması ve öğretim programlarında vurgulanması, zaten var olan eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması ilkesinin artık bir eğitim modeline dönüşmesi, OECD raporlarında bunun öneminden bahsedilmesi, özellikle ülkemizde yabancı uyruklu göçmen çocuklarının da eğitime entegre edilmesinden dolayı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda bu uygulamaların bilimsel bir bakış açısıyla incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak farklılaştırılmış öğretime ilişkin literatür taraması gerçekleştirilmiş ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi konusunda eksiklik olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda literatüre ve eğitimin tüm paydaşlarına fayda sağlayacağı düşünüldüğünden sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tarama yöntemi kullanılmasına ve farklılaştırılmış öğretime yönelik anket veya ölçeğe gereksinim duyulmuştur. Kullanılacak ölçekte özellikle kapsayıcı eğitimin ve farklılaştırılmış öğretimin temel kavramları olan hazırbulunuşluk, ilgi, bilişsel yetenek, öğrenme profili, öğrenme hızı, sosyoekonomik düzey, kültür, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamına yönelik maddeler yer almasına dikkat edilmiştir. Literatürde bu kavramlarına tamamına yönelik maddelerin yer aldığı ankete veya ölçeğe rastlanılmamıştır. Bu bakımdan “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği”nin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bu ölçeğin geliştirilme süreci “Veri Toplama Araçları” bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinin 18 ilçesinde görev yapan 2257 sınıf öğretmeninden 703'üne rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak yüz yüze uygulanmıştır. Bu kapsamda ilkokullara gidilerek öncelikle okul yöneticileri (müdür veya yardımcıları) ile görüşülmüş, kendilerine araştırma izni sunulmuş ve sürece ilişkin bilgi verilmiştir. Ardından okul yöneticilerinin bilgisi dahilinde öğretmen odalarında sınıf öğretmenlerine araştırma süreci açıklanmış ve gönüllü olanların tarama çalışmasına katılımı sağlanmıştır. Tarama çalışması sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu algının öğretim ortamına yansıtılıp yansıtılmadığının da belirlenmesi gerekir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının detaylı incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gözlemlenmesine ve bu uygulamalarına ilişkin görüşme gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Gözlem ve görüşme için yarı yapılandırılmış formlar geliştirilmesi planlanmıştır. Gözlem ve görüşme formunun geliştirilme süreci “Veri Toplama Araçları” bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları gözlemlenecek sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde tarama çalışması sonuçları dikkate alınmıştır. Tarama çalışmasında farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin algılarının katılmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada sınıfların önemli bir bölümünde farklı özellikli öğrenciler bulunduğu ve bu öğrencilerin bulunup bulunmamasına göre uygulama düzeyine yönelik algının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle araştırma grubunun, farklı özelliklerde öğrencisi bulunan ve kimisi hizmet içi eğitim almış, kimisi almamış sınıf öğretmenlerinden oluşmasına karar verilmiştir. Bu sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde ölçekteki demografik bilgilerden (farklı özellikli öğrencisi ve farklılaştırılmış öğretim eğitimi bulunma durumu), okul müdürlerinden ve rehber öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Bu kapsamda ilkokullara gidilerek okul yöneticileri ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşmede araştırma süreci açıklanmış ve sınıfında farklı özellikli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin listesi alınmıştır. Ardından bu sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, kendilerine araştırma süreci açıklanmış ve araştırmaya gönüllü katılım gösterme durumları belirlenmiştir. Gönüllü olanlardan dokuz sınıf öğretmeni, süreçte farklı özellikli öğrencilerin (kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, yabancı uyruklu) her birinden en az bir öğrenci yer alacak şekilde araştırma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma grubu ile gözlem süreci planlanmış ve netleştirilmiştir.

Araştırmacının gözlem ortamına dahil olması kasıtsız bir şekilde kendisinde grup üyelerini rahatsız etme kaygısı oluşturabilir. Bunun için araştırmacının süreç öncesinde ortamı bir süre gözlemlemesi gerekir. Böylece grup üyeleri, araştırmacıya alışır ve güvenmeye istekli olur (Büyüköztürk vd., 2016). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin araştırmacıya alışması

için gözlem öncesi her bir sınıfta 2-3 ders saati bulunulmuştur. Bu süreçte araştırmacı, sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerle tanıştırılmış ve sınıf ortamlarını tanımıştır. Ardından veri toplama sürecine geçilmiş ve 10 hafta boyunca gözlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırma alanında yeterince süre geçirme bilimsel çalışmanın güvenilirliğini artırdığı için gözlem süresi mümkün olduğunca uzun tutulmuştur (Christensen, 2015a; Creswell, 2016d; Ekiz, 2015). Bu bakımdan her bir sınıf öğretmenin dersi 14-15 saat gözlemlenmiştir. Gözlemlenen saatlerin derslere göre dağılımı Tablo 15’te verilmiştir. Tabloda o sınıf düzeyinde bulunmayan dersler “-” ile belirtilmiştir.

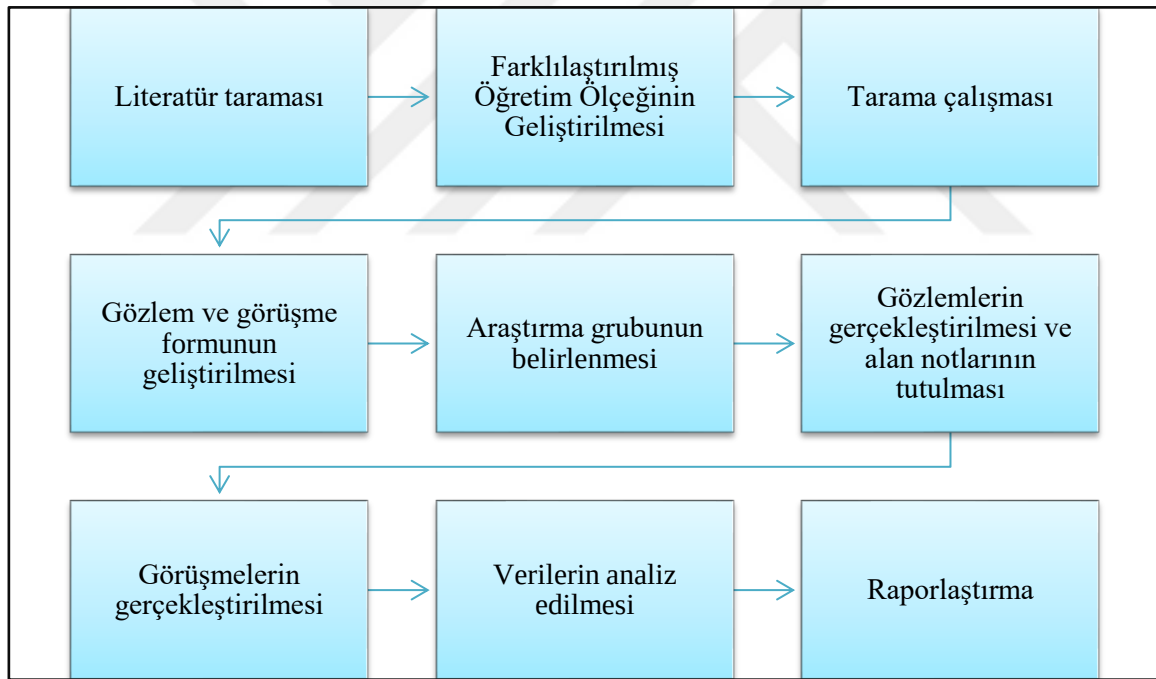
Tablo 15. Gözlem Süresinin Derslere Göre Dağılımı

Katılımcı	Hayat bilgisi	Fen bilimleri	Sosyal bilgiler	Türkçe	Matematik	Toplam
Hümeysra	-	2	6	3	4	15
Oğuz	4	3	-	4	4	15
Buse	2	-	-	6	7	15
Gülşen	5	3	-	4	3	15
Orhan	-	2	2	7	4	15
Ayşe	2	5	-	4	4	15
Selin	-	3	3	5	3	14
Ebru	5	-	-	5	4	14
Merve	2	3	-	4	5	14
Toplam	20	21	11	42	38	132

Tablo 15’te görüldüğü üzere gözlem süreci toplam 132 ders saatinden oluşmaktadır. Süreçte mihver (hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler), matematik, Türkçe derslerine yer verilmiş ve her biri en az bir kez gözlemlenmeye çalışılmıştır. Gözlemler esnasında öğretim sürecini ve ortamını daha iyi gözlemleyebilmek için genellikle sınıfın arka sıralarında oturulmuştur. Bazen etkinliklerini takip etmek ve fotoğraflarını çekmek için farklı özellikli öğrencilere yakın sıralarda bulunulmuştur. Gözlemler esnasında sınıf ortamına herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve sınıf öğretmenlerinin öğretim pratikleri takip edilmiştir. Bu bakımdan öğretimlerini farklılaştırılmış öğretimin doğasına uygun (planlı) olarak farklılaştırmaları “gerçekleşti” ve planlanmadan, doğaçlama uygulamaları “kısmen gerçekleşti” olarak kayıt altına alınmıştır. Öğretimin hiç farklılaşmadığı pratikler ise “gerçekleşmedi” olarak kaydedilmiştir. Ayrıca her bir duruma ilişkin alan notları tutulmuş ve bazen bu notlar günlük tutularak desteklenmiştir. Teneffüslerde sınıf öğretmenleri ile gözlem sürecinde dikkat çeken durumlara ilişkin informal görüşmeler gerçekleştirilmiş ve gerekli notlar alınmıştır. Bazı teneffüslerde ise iletişimi ve uyumu artırmak için öğrenciler ile sohbet edilmiş, sınıf içi ve sınıf dışı oyunlar oynanmıştır.

Gözlemler sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarını öğretim pratiklerine kısmen yansıtabildikleri tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçelerinin belirlenmesi için gözlemlerin ardından öğretim pratikleri gözlemlenen sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu görüşmeler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sene sonu seminer döneminde öğretmenlerin sınıflarında bire bir gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, sıcak ve rahat bir ortamda sohbet tarzında ilerlemiştir. Bu görüşmeler, sınıf öğretmenlerinin izinleri doğrultusunda cep telefonu ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme süreleri, 25-35 dakika arasında değişmektedir. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi ile veri toplama süreci tamamlanmıştır. Ardından araştırmanın verileri analiz edilmiştir. Analiz süreci bir sonraki bölümde detaylı olarak açıklanmıştır.

Amacın belirlenmesinden raporlaştırmaya kadar detaylı olarak açıklanan araştırma süreci Şekil 3'te özetlenmiştir. Ardından gerçekleştirilen işler, gerekçeleri ve süreleri ile Tablo 16'da sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma süreci

3. 4. Verilerin Analizi

Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği kullanılarak yapılan tarama çalışmasından elde edilen nicel verilerin analizinde istatistik işe koşulmuştur. İstatistik; toplanan verilerin düzenlenmesini, çözümlenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bilim dalıdır (Ekiz, 2015). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi için betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Betimsel istatistik, örneklemde elde edilen verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve verilerin tümünü temsil edecek ortalama, standart sapma vb. değerlerin bulunmasıdır (Christensen, Johnson & Turner, 2015d; Creswell, 2016c; Ekiz, 2015). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algı verileri SPSS 18 programında analiz edilmiş ve ölçeğe, alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Ortalama puanların yorumlanmasında “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” formülü kullanılmıştır (Tekin, 1996). Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğindeki en yüksek değerden (5), en düşük değer (1) çıkarılarak dizi genişliği 4 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının üçlü kategoride gösterimi tercih edilmiştir. Bu bakımdan dizi genişliği değeri üçe bölünmüştür ($4/3=1,33$) ve puan aralıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak katılımcıların uygulama düzeylerine yönelik algıları 1,00-2,33 arası “düşük”, 2,34-3,67 arası “orta” ve 3,68-5,00 arası “yüksek” olacak şekilde oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma ve farklı özellikli öğrencisi bulunma durumunun, mezun olduğu fakülte türünün, öğrenim düzeyinin, görev yaptığı okulun konumunun ve süresinin, yaşının, cinsiyetinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarına etkisini belirlemek için çıkarımsal istatistik kullanılmıştır. Çıkarımsal istatistik, örneklemde elde edilen veriler doğrultusunda evrenin özellikleri hakkında çıkarımlarda ve tahminlerde bulunulmasıdır (Christensen, Johnson & Turner, 2015e; Ekiz, 2015). Bu istatistikte veriler normal dağılım gösteriyor ise parametrik, göstermiyor ise parametrik olmayan testler kullanılır. Bu kapsamda öncelikle hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell, 2016c). Normallik testi için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerde bu değerlerin -1 ile +1 arasında olması gerekir (Ak, 2010; McKillup, 2012; Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Araştırmanın verilerinin bu değerler arasında olduğu, normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin normallğine ilişkin bilgiler, bulgular bölümünde Tablo 21’de verilmiştir. İlişkisiz iki örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının belirlenmesinde bağımsız t testi kullanılmıştır (Creswell, 2016c; Çepni, 2010; Ekiz, 2015). Farklılığın kaynağını belirlemek için Post Hoc testlerinden yararlanılmıştır. Bunun için öncelikle Levene testi yapılarak varyansların homojenliği test edilmiş ve varyanslar arasında anlamlı farklılık olmamasına ($p>0,05$) dikkat edilmiştir. Varyans homojenliğinde Scheffe testi ve homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda bağımsız t testi için eşit

olmayan değerler kullanılmıştır (Ak, 2010). İlişkisiz üç veya daha fazla örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığın belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işe koşulmuştur (Christensen vd., 2015e; Creswell, 2016c; Çepni, 2010; Ekiz, 2015). Farklılığın kaynağını belirlemek için varyansların homojenliğinde Post Hoc testlerinden Bonferroni ve homojenliğin sağlanmadığı durumlarda Tamhane testi kullanılmıştır (Ak, 2010; Christensen vd., 2015e).

Gözlem ve görüşme kullanılarak yapılan özel durum çalışmasından elde edilen veriler, nitel veri analizine tabi tutulmuştur. Nitel veri analizi, bireylerin öznel biçimde yapılandırdıklarını sistematik olarak anlamlandırmayı ve sonucunda kavramsallaştırmayı amaçlar (Ekiz, 2015). Özel durum yöntemi, öncelikle bireylerin veya durumun detaylı betimlenmesini ve ardından temalar oluşturulmasını gerektirir (Creswell, 2016d). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gözlemlenmesinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi işe koşulmuştur. Nitekim yarı yapılandırılmış gözlemin doğası bu iki analizin birlikte kullanılmasını gerektirir. Temel düzey analizlerinden olan ve nitel veri analizinin ilk, en alt düzeyinde bulunan betimsel analiz; bir durumun doğrudan açıklanması, resmedilmesi ve tanımlanmasıdır (Ekiz, 2015). Başka bir deyişle betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve neden sonuç çerçevesinde yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel analizde; gözlem, görüşme, dokümantasyon vb. veri toplama araçlarında önceden belirlenmiş olan soru, konu veya temaların esas alınarak analiz gerçekleştirilir (Çepni, 2010; Ekiz, 2015). Bu bakımdan her bir sınıf öğretmenin gözlemler esnasında kaydedilen davranışları (öğretime başlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma, konuyu öğrencilerin farklı özelliklerine göre farklılaştırma, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak çeşitli materyaller kullanma, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun etkinlikler gerçekleştirme, tüm öğrencilerin katıldığı etkinlikler gerçekleştirme, öğretim hızını tüm öğrencileri dikkate alacak şekilde düzenleme, öğrencilere özelliklere uygun görevler verme, farklı özelliklerdeki öğrencilere destek olma, farklı özelliklerdeki öğrencilere akran desteği sağlama, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun grup çalışmaları gerçekleştirme, bireysel öğrenmeye imkan sağlama, öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla sergilemelerini sağlama, öğrencileri çok yönlü değerlendirme) süreç boyunca kaçır ders saati gerçekleştirdikleri, kısmen gerçekleştirdikleri ve gerçekleştirmedikleri ortaya koyulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin her bir davranışı gerçekleştirme durumu frekansları grafikler ile gösterilmiştir. Grafiklerin altında her bir davranışın gerçekleştirilme durumu yorumlanmıştır. Yorumlama esnasında doğrudan öğretim uygulamalarından örneklere yer verilmiştir. Böylece her bir sınıf öğretmenin uygulamaları, farklılaştırılmış öğretim açısından detaylı betimlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin uygulamaları, tarama çalışması ile ilişkilendirmek için hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre de ortaya koyulmuş ve yorumlanmıştır.

Gözlem esnasında tutulan alan notlarının analizinde içerik analizi işe koşulmuştur. Üst düzey ve yorumsal analizlerden olan içerik analizi; gözlem, görüşme, dokümantasyonun içeriğinin incelenmesi ve kategoriler oluşturulmasıdır (Ekiz, 2015). Bu kapsamda benzer anlamlar bir araya getirilerek kodlar ve onlar da birleştirilerek kategoriler oluşturulur ((Büyüköztürk vd., 2016). Bu bakımdan öncelikle alan notları düzenlenmiş ve bir araya getirilmiştir. Ardından alan notlarının tamamı incelenmiş ve anahtar kavramlar not edilmiştir. Bu notlar doğrultusunda benzerlik gösteren durumlar bir araya getirilerek kodlar oluşturulmaya başlanmıştır (Creswell, 2016d). Kodların benzerlik ve farklılıklarına göre de kategoriler (temalar) oluşturulmuştur. Bu işlem analiz süresince gerçekleştirilmiş ve bunun için sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan yararlanılmıştır. Bu bakımdan oluşturulan kategoriler kodlanmış ve bir yandan incelenmeye devam edilen veriler ile sürekli olarak karşılaştırılmıştır. Böylece bu kategoriler değiştirilmiş, çıkarılmış veya yeni kategoriler eklenmiştir (Ekiz, 2015). Sürekli devam eden bu işlemin sonucunda alan notlarından elde edilen veriler, “dikkate alınan öğrenci özellikleri, farklı özellikli öğrenciler, farklılaştırılan öğeler” kategorileri (temaları) altında sunulmuştur. Bu kategorilerin altında yer alan kodların sunumunda grafikler, zihin haritaları, alan notları ve gözlem fotoğrafları kullanılmıştır. Böylece sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gözlemlenmesinden elde edilen veriler, detaylı ve üst düzey incelenmiştir.

Görüşme verilerinin analizinde yaygın olarak içerik analizi kullanılır (Büyüköztürk vd., 2016). Böylece görüşmeden elde edile veriler, detaylı ve üst düzey incelenir (Ekiz, 2015). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına sürecine yönelik görüşlerine ilişkin veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu bakımdan öncelikle cep telefonu ile kaydedilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, transkript edilerek yazılı hale getirilmiştir. Ardından gözlemler esnasında tutulan alan notlarının analizinde olduğu gibi tüm görüşme verileri bir araya getirilmiş, incelenmiş ve anahtar kavramlar not edilmiştir. Böylece katılımcıların ortak ve farklı görüşleri belirlenmiştir (Çepni, 2010). Benzer görüşler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmaya başlanmıştır (Creswell, 2016d). Bu kodların benzerlik ve farklılıklarına göre kategoriler de oluşturulmuştur. Görüşmelerin analizinde de sürekli karşılaştırmalı analiz metodundan yararlanılarak mevcut kategoriler değiştirilmiş, çıkarılmış veya yeni kategoriler eklenmiştir (Ekiz, 2015). Bu işlemlerin sonucunda yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri, “sınıf öğretmenlerinin katıldıkları farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime yönelik değerlendirmeleri, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı güçleştiren etkenlere yönelik tespitleri, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğine yönelik değerlendirmeleri, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin daha etkili uygulanmasına yönelik önerileri, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın katkılarına yönelik tespitleri” kategorileri (temaları) altında sunulmuştur. Bu kategoriler, kodların frekansları gösterilecek şekilde tablolar ile sunulmuştur. Tablolar, yarı yapılandırılmış görüşmelerden

doğrudan alıntılar yapılması ve katılımcıların ifadelerinin olduğu gibi yansıtılması ile desteklenmiştir (Çepni, 2010).

3. 5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nicel boyutunun geçerlik ve güvenilirliğine yönelik olarak Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği'nin geliştirilmesinde, uygulanmasında ve analiz edilmesinde gerekli işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ölçek maddeleri yazılırken öğrencileri farklılaştıran özelliklerin tümüne yer vermeye çalışılmıştır. Maddeler, uzman görüşüne sunulmuş ve bunun sonucunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin pilot uygulamasında örneklemin madde sayısının en az beş katı (Bryman & Cramer, 1999), en az 300 kişi (Nunnally, 1978) olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca bu aşamada katılımcıların farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin olması sağlanmıştır. Pilot uygulama verilerine açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve faktörlerin yük değerleri, özdeğerleri, varyans yüzdeleri ve Cronbach Alfa değerleri, maddelerin ortak faktör varyansları ve toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin bu değerler açısından uygunluğu sağlanmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği uygulanırken katılımcılar, genellemelerde bulunabilmek için rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Creswell, 2016). Örnekleme geniş tutmak için araştırma yapılan ilde görev yapan 2257 sınıf öğretmenin 703'üne ulaşılmıştır. Bu sayının 2000 kişilik evrende en az 322 olması beklenmektedir (Çıngı, 1994). Ayrıca katılımcıların gönüllü ve araştırma yapılan ilin her bir ilçesinden olmasına dikkat edilmiştir.

Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği verileri, sonuçları etkileyeceğinden analiz edilmeden önce %5 ve üzeri boş madde bulunması, çapraz ve sıralı gibi gelişigüzel işaretlemeler açısından kontrol edilmiştir (Erkuş, 2014). Analiz aşamasında öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiş, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin -1 ile +1 arasında olup olmadığı incelenmiştir (Ak, 2010; McKillup, 2012; Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Ardından varyansların homojenliği test edilmiş ve bu sonuçlara uygun analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veri setinin Cronbach Alfa güvenirlilik değeri kontrol edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun güvenilirliğini sağlamak için öncelikle üçgenleme ilkesinden yararlanılmıştır. Üçgenleme, metotta ve araştırmacılarda olmak üzere iki çeşittir. Metotta geçerliği sağlamak için çoklu veri toplama araçları kullanılır (Creswell, 2016d; Ekiz, 2015). Bu araştırmanın nitel kısmında veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Gözlemler, günlükler ve dokümanla (öğrencilerin çalışma kitabına, çalışma yaprağına, deftere yaptığı çalışmalarla) ile desteklenmiştir. Böylece veri çeşitliliği sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırmalarda geçerlik için süreçte birden fazla araştırmacı araştırılan konuyu inceler (Creswell, 2016d; Ekiz, 2015). Bu bakımdan öğretme sürecinde ikinci bir araştırmacının bulunmasına gönüllü olan altı sınıf öğretmenin uygulama sürecini başka bir araştırmacı da

gözlemlemiştir. Diğer araştırmacı; Oğuz, Ayşe, Selin, Ebru öğretmenin derslerini birer ve Hümeysra, Merve öğretmenin derslerini ikişer saat gözlemlemiştir. Yani diğer araştırmacı gözlem sürecinde toplam sekiz saat bulunmuştur. Bunun için öncelikle diğer araştırmacıya farklılaştırılmış öğretim kuramsal olarak, gözlem formu ve süreçte nelere odaklanıldığı açıklanmıştır. Araştırmacıların gözlem ölçütlerinin gerçekleşmesini belirlemeleri kodlayıcılar arası tutarlık hesaplanarak incelenmiştir. Bu bakımdan kodlama güvenilirliği formülü (Uzlaşma/Uzlaşma+Uzlaşmama sayısı) kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Uyum oranı indeksi tutarlılık değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Uyum Oranı İndeksi Tutarlılık Değerleri

Ders	Uyum oranı indeksi
1	0,79
2	0,79
3	0,79
4	1,00
5	0,86
6	0,93
7	0,93
8	0,93
Toplam	0,88

Tablo 17’den anlaşılacağı üzere araştırmacıların ölçütlerin uygulanmasını kodlama tutarlılık değerleri 0,79-1,00 arasında değişmektedir. Toplam kodlama tutarlılık değeri 0,88 olarak hesaplanmıştır. Kodlamaların güvenilir olduğunu ifade edebilmek için bu değer en az 0,70 olması gerekir (Miles & Huberman, 1994; Tavşancıl & Aslan, 2001). Bu bakımdan araştırmacıların gözlem ölçütlerini kodlamalarının tutarlı ve güvenilir olduğu belirtilebilir. Araştırmacıların alan notlarındaki benzerlikler bu uyumu destekler niteliktedir. Bu benzerliklere ilişkin örnekler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Araştırmacıların Alan Notlarına İlişkin Örnekler

Ders	Araştırmacının Alan Notları	Diğer Araştırmacının Alan Notları
1	Elif'e hazırbulunuşluğunu ve sosyokültürel farklılığını dikkate alarak ülkesine komşu ülkelerin başkentlerini sordu.	Filistinli çocuğa aşına olduğu için Ortadoğu ülkelerinin başkentlerini sordu.
2	Konuyu anlamakta güçlük çeken öğrenciler farklı düzeyden öğrencilerle grup yapıldı. Birbirleriyle iletişim kurarak başkentleri öğrenmeye çalıştılar.	Başkentleri öğrenmekte zorluk çeken öğrencileri tespit ederek onlar için grup çalışması gerçekleştirdi.
3	Yüz, köşe ve ayrıtları öğretirken geometrik şekiller dağıttı. Öğrencilerin dokunsal öğrenmesine imkân tanıdı.	Ders ortamına somut materyaller getirdi ve çocukların bu materyalleri incelemesine, onlarla öğrenmesine olanak sağladı.
4	Bahçedeki bank gibi nesneleri karış, adım, ip vb. kullandırarak ölçtüttü. Lina'yı tahtaya kaldırdı. Metreyi kullanarak ona 5, 10, 15 cm lik çizimler yaptırdı.	Bahçede kulaç, adım, karış, parmak gibi standart olmayan araçlarla ölçüm yaptırdı. Lina tahtaya kaldırıldı ve metre kullanarak 15 cm lik çizim yaptı.
5	Hikâye, şiir, şarkı, slogan, afiş istasyonları oluşturuldu. Öğrenciler konuyu farklı şekillerde çalıştılar. Nihat istasyon sürecinde yer aldı. Arkadaşlarıyla iletişimde ve fikir alışverişinde bulundu. Öğrenciler konuya ilişkin öğrendiklerini hikâye ve şiir okuyarak, besteledikleri şarkıyı söyleyerek, çizdikleri görselleri açıklayarak sergilediler.	Hikâye, şiir, afiş ve slogan istasyonları belirlendi. Çocukların farklı özelliklerine yönelik etkinlikler gerçekleştirdi. Nihat istasyon etkinliğine katıldı. Etkinlik boyunca aktifti. Öğrenciler istasyonlarda öğrendiklerini şiir, şarkı ve afiş gibi farklı yollarla sergilediler.
6	İyelik eklerine örnek yazdırırken Yunus'a sıra gelince çizimden yararlandı.	Diğer çocuklar iyelik eklerine örnek yazarken, Yunus için çizim de yaptı.
7	Uzunluk konusunu işlerken metre, etkileşimli tahta ve çalışma yaprağı gibi farklı materyaller kullandı.	Ölçme aletlerini anlatırken her sırada bir metre bulundurdu ve akıllı tahtayı kullandı. Çalışma yaprağı da dağıttı.
8	Çalışma yapraklarını yaparken Melisa'nın yanına gitti ve onunla özel olarak ilgilendi. Neler yaptıklarını kontrol etti ve dönütler verdi.	Canan ve Melisa çalışma yapraklarını yaparken öğretmen diğer öğrencilerden farklı olarak onlarla daha fazla bireysel ilgilendi.

Tablo 18'de görüldüğü üzere araştırmacı ve diğer araştırmacının alan notlarında dikkat çektikleri birçok ortak nokta bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının uygulamaları gözlemlerken farklılaştırılmış öğretim açısından doğru noktalara odaklanmaya ve yerinde tespitler yapmaya çalıştığı ifade edilebilir.

Nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için araştırma alanında uzun süre geçirilebilir (Christensen, 2015a; Creswell, 2016d; Ekiz, 2015). Bu bağlamda her bir sınıf öğretmenin uygulamaları 14-15 ders saati gözlemlenmiştir. Ayrıca gözlem sürecinde araştırmacı aşinalığına da dikkat edilmiştir. Araştırmacıda grup üyelerini rahatsız etme kaygısı oluşabileceğinden ve grup üyelerinin araştırmacıya alışması bakımından süreç öncesinde ortam bir süre gözlemlenmelidir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin araştırmacıya alışması için gözlem öncesi her bir sınıfta 2-3 ders saati bulunulmuştur.

Araştırma verileri, güvenilirliği sağlamak için katılımcıların kontrolüne sunulabilir (Creswell, 2016d; Ekiz, 2015). Bu bakımdan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler transkript edildikten sonra katılımcıların onayına sunulmuştur. Böylece katılımcıların, araştırmacının anlamalarını ve yorumlamalarını gözden geçirmeleri sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamanın bir başka yolu verilerin ve analizlerin başka araştırmacıya sunulmasıdır (Creswell, 2016d; Ekiz, 2015). Bu kapsamda gözlem ve görüşme verileri analiz edilirken başka bir araştırmacının desteği sağlanmış, değerlendirmeleri ve nerileri dikkate alınmıştır. Bu araştırmacıyla verilere ilişkin tartişmalar yapılmış, görüş birliğine varılmaya ve yorumlamaların gerçeği daha iyi yansıtacak nitelikte olmasına çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirliği artırmak amacıyla her bir aşama, verilerin toplanması, sonuçların nasıl elde edildiği ve izlenen yol detaylı olarak açıklanır (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım & şimşek, 2008). Nitekim araştırmada bu aşamalar veri toplama sürecinde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca gözlem sürecinde araştırmacı sürece müdahalede bulunmamış ve yansız bir şekilde alan notlarını tutmuştur. Bunun yanında uygulama fotoğrafları çekilerek, görüşmeler kayıt altına alınarak ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016).

3. 6. Araştırmanın Etik İlkeleri

Araştırmacı, bilimsel araştırma gerçekleştirirken ahlaki davranmalıdır. Bu davranışlar bilimsel ahlak veya etik olarak adlandırılır (Ekiz, 2015). Araştırmacı; araştırmaya başlamadan önce, araştırmaya başlarken, araştırma sonrasında etik ilkelere bağlı kalmalıdır. Araştırmaya başlamadan önce gerekli onay ve izinleri almalıdır (Christensen, Burke & Turner, 2015f; Creswell, 2016e). Bu kapsamda öncelikle Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğünden etik kurul onayı ve Trabzon İL Millî Eğitim Müdürlüğünden bilimsel araştırma izni alınmıştır. Bu onay belgeleri, Ek 4 ve Ek 5'te sunulmuştur.

Araştırmaya başlarken katılımcıların çalışmada yer alması gönüllülük esasına dayalı olmalıdır (Creswell, 2016e). Bu kapsamda etik kurul onayı ve bilimsel araştırma izni, okul yöneticileri ve ilgili sınıf öğretmenleri ile paylaşılmıştır. Ardından sınıf öğretmenleri araştırmanın amacı ile süreci hakkında bilgilendirilmiş ve kendilerine araştırma raporunda kimlik bilgilerinin gizli tutulacağının sözü verilmiştir (Christensen, Burke & Turner, 2015f; Ekiz, 2015). Bu bakımdan iradelerine saygı göstermek için gönüllü katılım kararı onlara bırakılmış ve gönüllü olan sınıf öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016).

Araştırma sırasında (raporlaştırma esnasında) katılımcıların özeline ve gizliliğine saygı gösterilmelidir (Christensen, Burke & Turner, 2015f; Creswell, 2016e). Özellikle zel durum yönteminde insanlara bir durum hakkında detaylı bilgi sunulurken kurumların veya kişilerin özel hakkına saygı duyulmalı ve kimlik bilgileri gizli tutulmalıdır (Çepni, 2010). Gizliliği sağlamak için kurumların veya kişilerin isimleri hiç verilemeyebilir veya başka isimler kullanılabilir (Ekiz, 2015). Bu kapsamda araştırma raporunda okul isimleri belirtilmemiş ve sınıf öğretmenleri ile farklı özellikli öğrencilerin isimleri yerine rumuz isimler kullanılmıştır. Bununla birlikte raporda

öğrencilere ait fotoğraflar, yüzleri görünmeyecek ve kimlikleri belli olmayacak şekilde gösterilmiştir. Ayrıca raporda araştırma süreci ve sonuçları; diğer araştırmacıların, ilgili kurumların ve kişilerin anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi için açık, doğru ve detaylı bir şekilde verilmiştir. Bunun yanında yararlanılan çalışmalar ve kaynaklar araştırma raporunda referans olarak gösterilmiştir (Christensen, Burke & Turner, 2015f; Creswell, 2016e; Ekiz, 2015).



4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Öncelikle ölçeğin bu veri seti için güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach-Alfa değerine bakılmıştır. Ölçeğin uygulamadaki güvenirlik katsayısı ,95 olarak hesaplanmıştır ve oldukça güçlü bulunmuştur. Alt boyutların güvenirlik değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Uygulamada Alt Boyutların Cronbach Alfa Değerleri

Alt boyut	Cronbach Alfa
Öğrenci özellikleri	,88
Kültür	,87
Hazırbulunuşluk-ilgi	,88
Sosyoekonomik düzey	,87
Ölçme-değerlendirme	,85
Öğrenme ortamı	,82

Tablo 19’da görüldüğü üzere tüm boyutların güvenirlik değerleri ,70’in üzerindedir. Bu bakımdan alt boyutların da uygulama grubu açısından oldukça güvenilir olduğu ifade edilebilir. Güvenirliğin sağlanmasının ardından verilerin analizine geçilmiştir.

4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları nedir?” sorusuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Betimsel istatistik analizinin sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algıları

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Öğrenci özellikleri	703	3,66	,55	orta
Kültür	703	3,73	,70	yüksek
Hazırbulunuşluk-ilgi	703	3,85	,60	yüksek
Sosyoekonomik düzey	703	3,98	,74	yüksek
Ölçme-değerlendirme	703	3,86	,62	yüksek
Öğrenme ortamı	703	3,93	,62	yüksek
Toplam ölçek	703	3,80	,49	yüksek

Tablo 20 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu ($\bar{x}=3,80$) görülmektedir. Katılımcıların kültür, hazırbulunuşluk-ilgi, sosyoekonomik düzey, ölçme-değerlendirme ve öğrenme ortamına yönelik farklılaştırma algılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretimi öğrenci özelliklerine yönelik farklılaştırma algılarının ise orta düzeyde ($\bar{x}=3,66$) olduğu tespit edilmiştir.

4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları; bu yaklaşıma ilişkin hizmet içi eğitime katılma durumuna, farklı özelliklerde öğrencisi bulunması durumuna, mezun olduğu fakülte türüne, öğrenim düzeyine, görev yaptığı okulun konumuna, görev süresine, yaşına ve cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu bakımdan öncelikle ölçeğin ve alt boyutların verilerinin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bunun için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci özellikleri	-,082	,117
Kültür	-,536	,337
Hazırbulunuşluk-ilgi	-,352	,644
Sosyoekonomik düzey	-,655	,454
Ölçme-değerlendirme	-,193	,051
Öğrenme ortamı	-,211	-,206
Toplam ölçek	-,204	-,046

Tablo 21’de görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık değerleri normal sınırlar (-1 ile +1) içerisinde. Ayrıca verilerin histogram grafikleri incelenmiş ve normal dağılım içerisinde oldukları görülmüştür. Bu bağlamda verilerin normal dağıldığı ifade edilebilir. Verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra her bir değişken (varyans) açısından analizlere geçilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma durumunun farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarına etkisine bakılmıştır.

4. 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitime katılma durumuna göre uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine bağımsız t testi analizi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Öğrenci özellikleri	var	178	3,89	,53	,022	,883	701	6,612	,000
	yok	525	3,58	,54					
Kültür	var	178	4,05	,61	3,056	,081	701	7,251	,000
	yok	525	3,63	,69					
Hazırbulunuşluk- ilgi	var	178	4,03	,54	2,136	,144	701	4,769	,000
	yok	525	3,79	,61					
Sosyoekonomik düzey	var	178	4,14	,73	,271	,602	701	3,371	,001
	yok	525	3,93	,73					
Ölçme- değerlendirme	var	178	4,05	,59	1,377	,241	701	4,840	,000
	yok	525	3,79	,62					
Öğrenme ortamı	var	178	4,12	,58	,024	,878	701	4,793	,000
	yok	525	3,87	,62					
Toplam ölçek	var	178	4,02	,46	,142	,707	701	7,090	,000
	yok	525	3,73	,48					

Tablo 22’ye bakılınca öncelikle hizmet içi eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenci özellikleri ($\bar{x}=3,58$) ve kültür ($\bar{x}=3,63$) boyutlarında farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında tüm boyutlarda hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek ($\bar{x} \geq 3,68$) olduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin tüm boyutlarda farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının katılmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p < 0,05$).

4. 2. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Özelliklerde Öğrencisi Bulunması Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin farklı özelliklerde öğrencisi bulunması durumuna göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine bağımsız t testi analizi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Özelliklerde Öğrencisi Bulunması Durumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Öğrenci özellikleri	yok	106	3,78	,50	2,513	,113	701	2,435	,015
	var	597	3,63	,56					
Kültür	yok	106	3,78	,75	,870	,351	701	,679	,497
	var	597	3,73	,68					
Hazırbulunuşluk- ilgi	yok	106	3,90	,57	1,782	,182	701	,972	,331
	var	597	3,84	,61					
Sosyoekonomik düzey	yok	106	3,91	,76	,544	,461	701	-1,132	,258
	var	597	4,00	,74					
Ölçme-değerlendirme	yok	106	3,86	,58	1,568	,211	701	,058	,954
	var	597	3,85	,63					
Öğrenme ortamı	yok	106	3,97	,57	4,239	,040	153,671	,675	,500
	var	597	3,93	,63					
Toplam ölçek	yok	106	3,85	,48	,489	,484	701	1,032	,303
	var	597	3,80	,50					

Tablo 23'e bakılınca sınıfında farklı özellikli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenci özellikleri boyutunda farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının orta düzeyde ($\bar{x}=3,63$) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında tüm boyutlarda sınıfında farklı özellikli öğrencisi bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek ($\bar{x} \geq 3,68$) olduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan farklı özellikli öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin olanlara göre öğretimi öğrenci özelliklerine yönelik farklılaştırma algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Bunun dışındaki boyutlarda farklı özellikli öğrencisi bulunma durumuna göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. 2. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Fakülte Türünün Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte türüne göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine bağımsız t testi analizi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Fakülte Türünün Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Fakülte türü	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Öğrenci özellikleri	eğitim	539	3,69	,55	,488	,485	701	3,243	,001
	diğerleri	164	3,53	,56					
Kültür	eğitim	539	3,76	,69	,016	,899	701	1,642	,101
	diğerleri	164	3,66	,71					
Hazırbulunuşluk-ilgi	eğitim	539	3,88	,59	,795	,373	701	2,545	,011
	diğerleri	164	3,74	,64					
Sosyoekonomik düzey	eğitim	539	3,97	,75	,250	,617	701	-,578	,563
	diğerleri	164	4,01	,70					
Ölçme-değerlendirme	eğitim	539	3,85	,63	,319	,573	701	-,177	,860
	diğerleri	164	3,86	,61					
Öğrenme ortamı	eğitim	539	3,96	,61	2,488	,115	701	2,305	,021
	diğerleri	164	3,83	,67					
Toplam ölçek	eğitim	539	3,82	,49	,057	,812	701	2,192	,029
	diğerleri	164	3,73	,50					

Tablo 24’e bakılınca eğitim dışındaki fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğrenci özellikleri ($\bar{x}=3,53$) ve kültür ($\bar{x}=3,66$) boyutlarında farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında bütün boyutlarda eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek ($\bar{x} \geq 3,68$) olduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin diğer fakültelerden mezun olanlara göre öğretimi öğrenci özelliklerine, hazırbulunuşluk-ilgiye ve öğrenme ortamına yönelik farklılaştırma algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Kültür, sosyoekonomik düzey ve ölçme-değerlendirme boyutlarında mezun olunan fakülte türüne göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. 2. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.



Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Öğrenim düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrenci özellikleri	ön lisans	73	3,63	,54	Gruplar arası	,166	2	,083	,269	,764	-
	lisans	570	3,65	,57	Gruplar içi	215,521	700	,308			
	lisansüstü	60	3,70	,41	Toplam	215,687	702				
	toplam	703	3,66	,55							
Kültür	ön lisans	73	3,68	,77	Gruplar arası	,240	2	,120	,248	,781	-
	lisans	570	3,74	,68	Gruplar içi	339,084	700	,484			
	lisansüstü	60	3,74	,73	Toplam	339,324	702				
	toplam	703	3,73	,70							
Hazırbulunuşluk- ilgi	ön lisans	73	3,71	,63	Gruplar arası	1,697	2	,848	2,357	,095	-
	lisans	570	3,86	,60	Gruplar içi	251,948	700	,360			
	lisansüstü	60	3,89	,57	Toplam	253,645	702				
	toplam	703	3,85	,60							
Sosyoekonomik düzey	ön lisans	73	3,73	,85	Gruplar arası	5,503	2	2,751	5,086	,006	lisans>ön lisans
	lisans	570	4,02	,71	Gruplar içi	378,667	700	,541			
	lisansüstü	60	3,93	,80	Toplam	384,170	702				
	toplam	703	3,98	,74							
Ölçme- değerlendirme	ön lisans	73	3,77	,60	Gruplar arası	,585	2	,292	,751	,472	-
	lisans	570	3,86	,63	Gruplar içi	272,501	700	,389			
	lisansüstü	60	3,87	,60	Toplam	273,086	702				
	toplam	703	3,86	,62							
Öğrenme ortamı	ön lisans	73	3,85	,68	Gruplar arası	,520	2	,260	,669	,513	-
	lisans	570	3,94	,61	Gruplar içi	271,953	700	,389			
	lisansüstü	60	3,95	,66	Toplam	272,473	702				
	toplam	703	3,93	,62							
Toplam ölçek	ön lisans	73	3,71	,53	Gruplar arası	,721	2	,360	1,480	,228	-
	lisans	570	3,81	,49	Gruplar içi	170,516	700	,244			
	lisansüstü	60	3,82	,44	Toplam	171,237	702				
	toplam	703	3,80	,49							

Tablo 25'teki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakılınca öğrenci özellikleri boyutunda ön lisans ($\bar{x}=3,63$) ve lisans ($\bar{x}=3,65$) mezunu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutta lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algıları ise yüksektir ($\bar{x}=3,70$). Bunun dışında bütün boyutlarda ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek ($\bar{x} \geq 3,68$) olduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan sosyoekonomik düzey boyutunda öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Bonferroni ve Tamhane testleri sonucunda lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin ön lisans mezunu olanlara göre öğretimi sosyoekonomik düzeye yönelik farklılaştırma algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun dışındaki boyutlarda öğrenim düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. 2. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okulun Konumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okulun konumuna göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Konumunun Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Okulun konumu	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrenci özellikleri	il	382	3,69	,54	Gruplar arası	2,014	2	1,007	3,299	,037	-
	ilçe	280	3,63	,56	Gruplar içi	213,673	700	,305			
	köy	41	3,48	,60	Toplam	215,687	702				
	toplam	703	3,66	,55							
Kültür	il	382	3,81	,66	Gruplar arası	8,280	2	4,140	8,754	,000	il>köy ilçe>köy
	ilçe	280	3,69	,71	Gruplar içi	331,043	700	,473			
	köy	41	3,37	,75	Toplam	339,324	702				
	toplam	703	3,73	,70							
Hazırbulunuşluk- ilgi	il	382	3,89	,55	Gruplar arası	2,224	2	1,112	3,096	,046	-
	ilçe	280	3,78	,66	Gruplar içi	251,421	700	,359			
	köy	41	3,90	,60	Toplam	253,645	702				
	toplam	703	3,85	,60							
Sosyoekonomik düzey	il	382	3,99	,73	Gruplar arası	,253	2	,126	,231	,794	-
	ilçe	280	3,96	,73	Gruplar içi	383,917	700	,548			
	köy	41	4,04	,87	Toplam	384,170	702				
	toplam	703	3,98	,74							
Ölçme- değerlendirme	il	382	3,89	,60	Gruplar arası	,833	2	,417	1,071	,343	-
	ilçe	280	3,82	,64	Gruplar içi	272,252	700	,389			
	köy	41	3,81	,67	Toplam	273,086	702				
	toplam	703	3,86	,62							
Öğrenme ortamı	il	382	3,94	,60	Gruplar arası	,090	2	,045	,116	,891	-
	ilçe	280	3,92	,66	Gruplar içi	272,382	700	,389			
	köy	41	3,95	,63	Toplam	272,473	702				
	toplam	703	3,93	,62							
Toplam ölçek	il	382	3,84	,47	Gruplar arası	1,363	2	,681	2,808	,061	-
	ilçe	280	3,77	,52	Gruplar içi	169,874	700	,243			
	köy	41	3,70	,53	Toplam	171,237	702				
	toplam	703	3,80	,49							

Tablo 26'daki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına bakılınca öğrenci özellikleri boyutunda ilçede ($\bar{x}=3,63$) ve köyde ($\bar{x}=3,48$) görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu boyutta il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algıları ise yüksektir ($\bar{x}=3,69$). Tablodan kültür boyutunda köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,37$). İl merkezinde ve ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültüre yönelik öğretimi farklılaştırmaya ilişkin algıları ise yüksektir ($\bar{x} \geq 3,68$). Bunun dışında tüm boyutlarda il merkezinde, ilçede ve köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek ($\bar{x} \geq 3,68$) olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tabloda öğrenci özellikleri, kültür ve hazırbulunuşluk-ilgi boyutlarının puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fakat farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni ve Tamhane testleri sonucunda sadece kültür boyutunun puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda il merkezinde ve ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin köydekilere göre öğretimi kültüre yönelik farklılaştırma algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında hiçbir boyutta il merkezinde, ilçede ve köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. 2. 6. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Süresinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görev süresine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Süresinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Görev yılı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrenci özellikleri	0-4	41	3,83	,51	Gruplar arası	3,709	4	,927	3,054	,016	-
	5-9	44	3,53	,59	Gruplar içi	211,977	698	,304			
	10-14	115	3,76	,47	Toplam	215,687	702				
	15-19	88	3,58	,61							
	20 ve üzeri	415	3,64	,56							
	toplam	703	3,66	,56							
Kültür	0-4	41	3,85	,66	Gruplar arası	2,410	4	,603	1,248	,289	-
	5-9	44	3,53	,67	Gruplar içi	336,913	698	,483			
	10-14	115	3,74	,73	Toplam	339,324	702				
	15-19	88	3,72	,69							
	20 ve üzeri	415	3,75	,69							
	toplam	703	3,73	,70							
Hazırbulunuşluk- ilgi	0-4	41	3,98	,53	Gruplar arası	4,263	4	1,066	2,983	,019	10-14>20 ve üzeri
	5-9	44	3,86	,69	Gruplar içi	249,381	698	,357			
	10-14	115	4,00	,57	Toplam	253,645	702				
	15-19	88	3,83	,56							
	20 ve üzeri	415	3,80	,61							
	toplam	703	3,85	,60							
Sosyoekonomik düzey	0-4	41	4,18	,56	Gruplar arası	7,900	4	1,975	3,664	,006	10-14>20 ve üzeri
	5-9	44	3,80	,89	Gruplar içi	376,270	698	,539			
	10-14	115	4,16	,68	Toplam	384,170	702				
	15-19	88	3,98	,79							
	20 ve üzeri	415	3,93	,73							
	toplam	703	3,98	,74							
Ölçme- değerlendirme	0-4	41	3,97	,49	Gruplar arası	2,725	4	,681	1,759	,135	-
	5-9	44	3,65	,69	Gruplar içi	270,360	698	,387			
	10-14	115	3,91	,66	Toplam	273,086	702				
	15-19	88	3,85	,65							
	20 ve üzeri	415	3,85	,61							
	toplam	703	3,86	,62							

Tablo 27'nin devamı

Boyut	Görev yılı	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrenme ortamı	0-4	41	4,10	,53	Gruplar arası	1,705	4	,426	1,099	,356	-
	5-9	44	3,94	,73	Gruplar içi	270,768	698	,388			
	10-14	115	3,98	,55	Toplam	272,473	702				
	15-19	88	3,90	,66							
	20 ve üzeri	415	3,91	,63							
	toplam	703	3,93	,62							
Toplam ölçek	0-4	41	3,95	,40	Gruplar arası	2,700	4	,675	2,795	,025	-
	5-9	44	3,69	,56	Gruplar içi	168,537	698	,241			
	10-14	115	3,89	,44	Toplam	171,237	702				
	15-19	88	3,77	,52							
	20 ve üzeri	415	3,78	,50							
	toplam	703	3,80	,49							

Tablo 27'den görev yılı 5-9 olan sınıf öğretmenlerinin öğrenci özelliklerini, kültürü, ölçme-değerlendirmeyi dikkate alarak öğretimi farklılaştırmaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda görev yılı 15-19, 20 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin öğrenci özelliklerine yönelik öğretimi farklılaştırmaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bunların dışındaki bütün durumlarda sınıf öğretmenlerinin farklı görev sürelerinde öğretimi farklılaştırmaya yönelik algıları yüksektir ($\bar{x} \geq 3,68$). Ayrıca tablodan öğrenci özellikleri, hazırbulunuşluk-ilgi, sosyoekonomik düzey boyutlarının ve toplam ölçeğin puanlarında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Fakat farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni ve Tamhane testleri sonucunda sadece hazırbulunuşluk-ilgi ve sosyoekonomik düzey boyutlarının puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda görev yılı 10-14 olan sınıf öğretmenlerinin 20 ve üzeri olanlara göre öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk-ilgi ve sosyoekonomik düzeylerine yönelik farklılaştırma algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunların dışındaki hiçbir durumda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. 2. 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşının Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin yaşına göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşının Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrenci özellikleri	20-29	52	3,70	,54	Gruplar arası	,937	3	,312	1,016	,385	-
	30-39	195	3,71	,53	Gruplar içi	214,750	699	,307			
	40-49	262	3,64	,53	Toplam	215,687	702				
	50 ve üzeri	194	3,62	,61							
	toplam	703	3,66	,55							
Kültür	20-29	52	3,78	,64	Gruplar arası	2,348	3	,783	1,624	,182	-
	30-39	195	3,71	,73	Gruplar içi	336,975	699	,482			
	40-49	262	3,80	,63	Toplam	339,324	702				
	50 ve üzeri	194	3,66	,75							
	toplam	703	3,73	,70							
Hazırbulunuşluk-ilgi	20-29	52	3,91	,56	Gruplar arası	5,103	3	1,701	4,784	,003	30-39>50 ve üzeri
	30-39	195	3,95	,58	Gruplar içi	248,542	699	,356			
	40-49	262	3,85	,59	Toplam	253,645	702				
	50 ve üzeri	194	3,73	,63							
	toplam	703	3,85	,60							
Sosyoekonomik düzey	20-29	52	4,09	,75	Gruplar arası	8,005	3	2,668	4,958	,002	30-39>50 ve üzeri
	30-39	195	4,08	,70	Gruplar içi	376,165	699	,538			
	40-49	262	4,01	,73	Toplam	384,170	702				40-49>50 ve üzeri
	50 ve üzeri	194	3,82	,77							
	toplam	703	3,98	,74							
Ölçme-değerlendirme	20-29	52	3,82	,57	Gruplar arası	,907	3	,302	,776	,507	
	30-39	195	3,89	,65	Gruplar içi	272,179	699	,389			
	40-49	262	3,87	,62	Toplam	273,086	702				
	50 ve üzeri	194	3,80	,62							
	toplam	703	3,86	,62							
Öğrenme ortamı	20-29	52	3,99	,60	Gruplar arası	,693	3	,231	,594	,619	
	30-39	195	3,97	,59	Gruplar içi	271,780	699	,389			
	40-49	262	3,92	,64	Toplam	272,473	702				
	50 ve üzeri	194	3,90	,65							
	toplam	703	3,93	,62							
Toplam ölçek	20-29	52	3,85	,45	Gruplar arası	1,750	3	,583	2,405	,066	
	30-39	195	3,85	,48	Gruplar içi	169,487	699	,242			
	40-49	262	3,81	,48	Toplam	171,237	702				
	50 ve üzeri	194	3,73	,53							
	toplam	703	3,80	,49							

Tablo 28'den yaşı elli ve üzerinde olan sınıf öğretmenlerinin öğrenci özelliklerini ve kültürü dikkate alarak öğretimi farklılaştırmaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yaşı 40-49 olan sınıf öğretmenlerinin ise öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğretimi farklılaştırmaya yönelik algıları orta düzeydir ($\bar{x}=3,64$). Bunların dışındaki bütün durumlarda sınıf öğretmenlerinin farklı yaşlarda öğretimi farklılaştırmaya yönelik algıları yüksektir ($\bar{x} \geq 3,68$). Ayrıca tablodan hazırbulunuşluk-ilgi ve sosyoekonomik düzey boyutlarının puanlarında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bonferroni ve Tamhane testleri sonucunda yaşı 30-39 olan sınıf öğretmenlerinin, 50 ve üzeri olanlara göre öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluk-ilgi ve sosyoekonomik düzeylerine yönelik farklılaştırma algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik boyutta yaşı 40-49 olan sınıf öğretmenlerinin, 50 ve üzeri olanlara göre öğretimi farklılaştırma algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu da anlaşılmaktadır. Bunların dışındaki hiçbir durumda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4. 2. 8. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının ne düzeyde olduğuna ve istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğine bağımsız t testi analizi ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına Etkisi

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Öğrenci özellikleri	kadın	372	3,73	,51	8,573	,004	653,698	3,713	,000
	erkek	331	3,57	,59					
Kültür	kadın	372	3,80	,65	4,641	,032	665,917	2,705	,007
	erkek	331	3,66	,73					
Hazırbulunuşluk-ilgi	kadın	372	3,93	,56	3,061	,081	701	3,987	,000
	erkek	331	3,75	,63					
Sosyoekonomik düzey	kadın	372	4,11	,71	1,657	,198	701	4,915	,000
	erkek	331	3,84	,75					
Ölçme-değerlendirme	kadın	372	3,92	,61	,670	,413	701	2,934	,003
	erkek	331	3,78	,63					
Öğrenme ortamı	kadın	372	4,00	,61	1,394	,238	701	2,914	,004
	erkek	331	3,86	,63					
Toplam ölçek	kadın	372	3,88	,45	6,574	,011	657,613	4,533	,000
	erkek	331	3,71	,52					

Tablo 29'a bakılınca öncelikle erkek sınıf öğretmenlerinin öğrenci özellikleri ($\bar{x}=3,57$) ve kültür ($\bar{x}=3,66$) boyutlarında farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında tüm boyutlarda kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek ($\bar{x} \geq 3,68$) olduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan kadın sınıf öğretmenlerinin tüm boyutlarda farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p<0,05$).

4. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Özel durum yöntemi, öncelikle bireylerin veya durumun detaylı betimlenmesini ve ardından temalar oluşturulmasını gerektirir (Creswell, 2016d). Bu kapsamda öncelikle sınıf öğretmenlerinin her birinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama durumları betimlenmiştir. Bunun sonucunda bu durumları hizmet içi eğitime katılıp katılmamalarına da göre incelenmiştir. Ardından sınıf öğretmenlerinin bu uygulamaları benzerliklerine ve farklılıklarına göre “dikkate alınan öğrenci özellikleri, farklı özellikli öğrenciler, farklılaştırılan öğeler” temaları altında sunulmuştur. Sunumlarda grafiklerden, şekillerden, fotoğraflardan ve alan notlarından yararlanılmıştır.

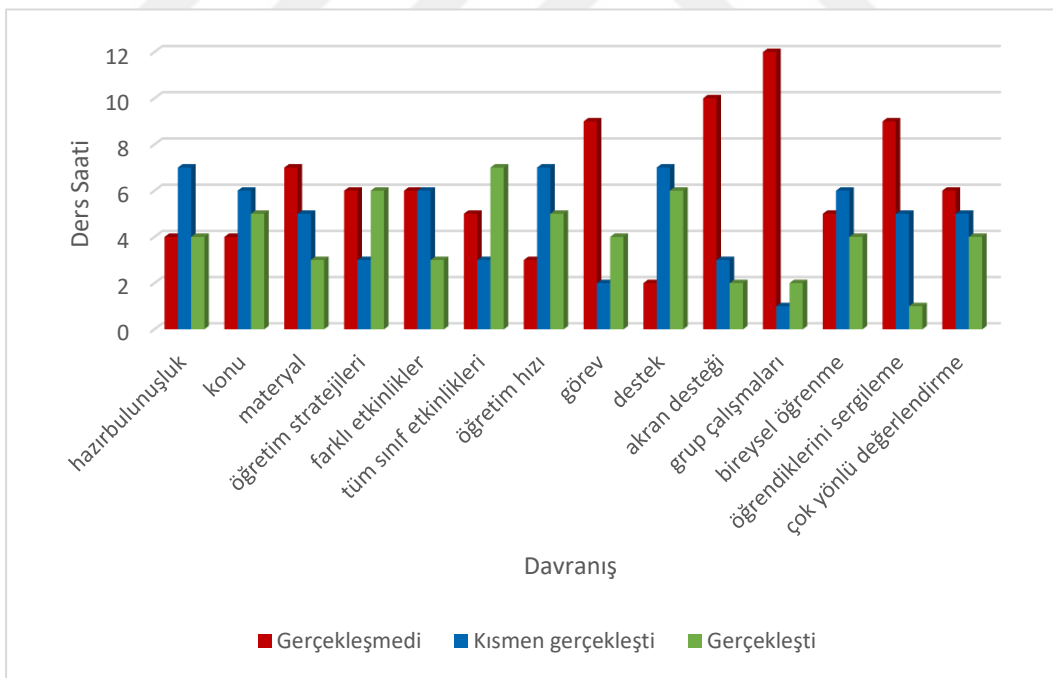
4. 3. 1. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi

Bu başlık altında öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi uygulama durumları incelenmiştir. Bu bakımdan katılımcıların gözlem formundaki farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini (öğretime başlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma, konuyu öğrencilerin farklı özelliklerine göre farklılaştırma, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak çeşitli materyaller kullanma, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun etkinlikler gerçekleştirme, tüm öğrencilerin katıldığı etkinlikler gerçekleştirme, öğretim hızını tüm öğrencileri dikkate alacak şekilde düzenleme, öğrencilere özelliklere uygun görevler verme, farklı özelliklerdeki öğrencilere destek olma, farklı özelliklerdeki öğrencilere akran desteği sağlama, öğrencilerin farklı özelliklerine uygun grup çalışmaları gerçekleştirme, bireysel öğrenmeye imkan sağlama, öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla sergilemelerini sağlama, öğrencileri çok yönlü değerlendirme) gerçekleştirme durumu betimlenmiştir. Bu bağlamda gözlemler esnasında katılımcıların “gerçekleşti (farklılaştırılmış öğretimin doğasına uygun olarak gerçekleştirme), kısmen gerçekleşti (doğaçlama uygulama), gerçekleşmedi (hiç farklılaştıramama)” şeklinde kayıt altına alınan farklılaştırılmış öğretimi uygulama durumları grafikler ile sunulmuştur. Böylece

katılımcıların 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini “gerçekleştirme, kısmen gerçekleştirme, gerçekleştirilememe” frekansları ortaya koyulmuştur. Bu ölçütler grafiklerde “hazırbulunuşluk, konu, materyal, öğretim stratejileri, farklı etkinlikler, tüm sınıf etkinlikleri, öğretim hızı, görev, destek, akran desteği, grup çalışmaları, bireysel öğrenme, öğrendiklerini sergileme, çok yönlü değerlendirme” kavramları ile sunulmuştur. Ayrıca gözlemlerden hareketle grafiklere ilişkin açıklamalarda bulunulmuş ve bu açıklamalar, sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerle ilişkilendirilmiştir.

4. 3. 1. 1. Hümeysra Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Hümeysra öğretmen; 13 yıllık mesleki deneyime sahip, eğitim fakültesi ve yüksek lisans mezunudur. İlçe merkezinde bulunan bir okulun dördüncü sınıfında görev yapmakta ve 37 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmıştır. Sınıfında bir yabancı uyruklu ve iki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 15 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Hümeysra öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 1 incelendiğinde, Hümeysra öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate aldığı görülmektedir. Süreçte buna yönelik olarak özellikle dersin başında yabancı uyruklu öğrencisinin (Elif’in) ön bilgilerini yokladığı, düzeyine uygun örnekler yönelttiği ve zorlandığı

noktalarda rehberlik yaptığı gözlemlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencisi için matematik dersinde kesirler konusu işlenirken düzeyine uygun örnekler sunma, simetri konusuna ilişkin ön bilgisini yoklarken sözlü iletişimin yanında çizimden yararlanma ve sosyal bilgiler dersinde ülkelerin başkentleri işlenirken hazırbulunuşluğunu, kültürünü dikkate alarak Filistin’e komşu ülkelerden örnekler buldurma gibi farklılaştırmalar gerçekleştirmiştir. Diğer öğrenciler için ise hazırbulunuşluk düzeylerine göre bilgileri ve örnekleri kolaylaştırmış veya zorlaştırmıştır. Örneğin matematik dersinde öğrencilerin düzeyine göre basit, bileşik veya tam sayılı kesirleri karşılaştırma görevi vermiştir. İçeriği farklılaştırmak için öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almanın yanında bazen diğer farklılıklarına göre bilgileri çeşitlendirme, daha fazla örnek sunma ve konuyu farklı yollarla (çizerek, dinleyerek, izleyerek, konuşarak, okuyarak, tartışarak, yaparak, yazarak) çalışabilecekleri şekilde sunmuştur. Örneğin sosyal bilgiler dersinde “yardımlaşma” değerine ilişkin çalışma yapılırken öğrencilerin farklılıklarına göre afiş, slogan, resim ve şiir hazırlama esnekliği sağlamıştır. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde tüm öğrencilerin ilgili ve yetenekli oldukları alanda gelişmesi için uğraştığını ifade etmiş ve öğretmenlere de bu şekilde ders işlemlerini önermiştir.

Grafik 1’den sınıf öğretmenin kullandığı materyalleri öğrencilerin özelliklerine göre pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Fakat farklı öğretim stratejilerini bazen kullandığı belirtilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenin deneyler yaptırdığı, teknoloji destekli eğitimden yararlandığı (etkileşimli tahtayı kullanma), drama çalışmaları yaptığı, bireysel ve grup halinde araştırma ödevleri verdiği, grup çalışmaları gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Gözlemlerde bu uygulamaların farklı özelliklere yönelik olduğu, tüm sınıfın dikkatini çektiği ve katılımını sağladığı fark edilmiştir. Fakat grafikten anlaşıldığı üzere görevleri öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırma kısmen gerçekleşmiştir. Sınıf öğretmeni yapılan görüşmelerde grup araştırmaları gerçekleştirdiğini, eğitimini aldığı için dramayı kullandığını, sosyal bilgiler dersinde konuya ilişkin afiş, slogan hazırlamada ve fen bilimleri dersinde deney yapmada grup çalışmaları gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Fakat grafikten anlaşıldığı üzere öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik grup çalışması pek gerçekleşmemiştir. Oysaki görüşmelerde katıldığı hizmet içi eğitimde farklı özelliklere yönelik nasıl grup çalışmaları yapılacağının uygulamalı olarak gösterildiğini belirtmiştir. Ayrıca görüşmelerde grup çalışmalarının sosyal etkileşimi, iletişimi, kendini ifade etmeyi ve akran öğretimini sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenin farklı özelliklere yönelik grup çalışması gerçekleştirilmesine ilişkin eğitim almasına ve katkılarının farkında olmasına rağmen sınıfında pek uygulamadığı belirtilebilir. Bu durum sınıf öğretmenin “Şunu da belirtmek isterim ki bu kadar kalabalık sınıfta grup çalışması yapmak ve yürütmek çok zor.” görüşüyle açıklanabilir.

Grafik 1’e göre Hümeysra öğretmenin bireysel öğrenmeye kısmen imkân tanıdığı belirtilebilir. Örneğin matematik dersinde kesirler konusu işlenirken öğrencilere bağımsız

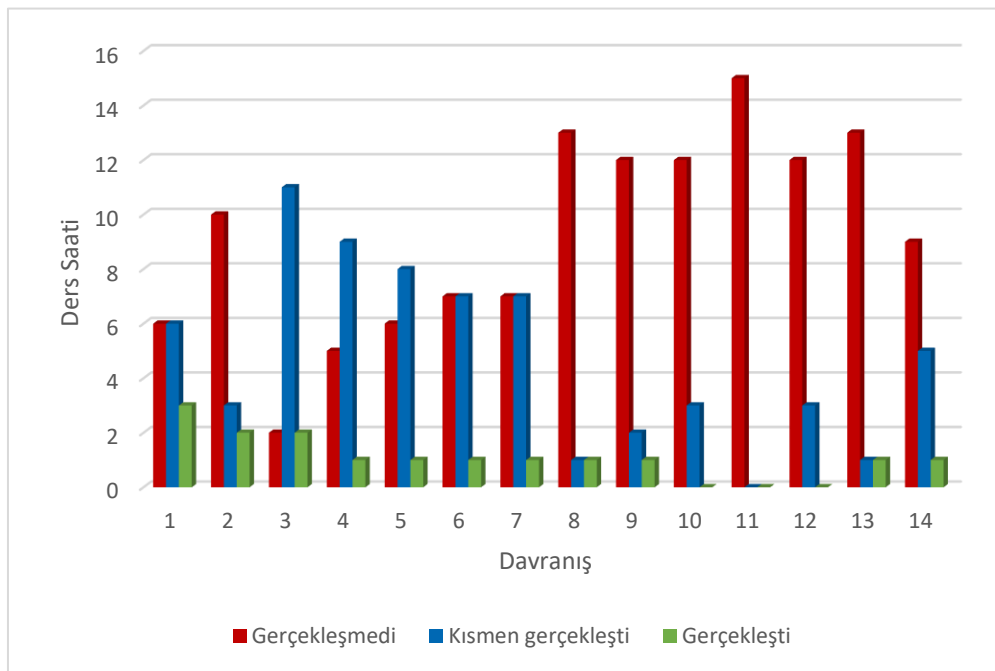
çalışacakları süre ayarlamış ve kendi kesrini istediği şekilde oluşturma esnekliği sağlamıştır. Öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate almaya yönelik ise yavaş öğrenen öğrencilere daha fazla örnek ve zaman sağlamıştır. Örneğin fen bilimleri dersinde havanın varlığı deneyini hızlı bitiren öğrencilere konuya ilişkin ek deney yaptırmıştır. Ayrıca Türkçe dersinde metindeki karşılaştırma cümlelerini bulmakta zorlanan öğrencilere tekrar okuması için zaman tanımış ve bir örnek sunmuş, sosyal bilgiler dersinde “yardımlaşma” değerine ilişkin afiş, slogan vb. hazırlarken fikir bulmakta zorlananlara ek süre vermiş ve etkileşimli tahtadan örnekler göstermiştir. Yine bu etkinlikte Elif’e süreci açıklamak için daha fazla bireysel zaman ayırma, matematik dersinde grafik oluştururken Elif’in zorlandığını fark edince örnek olması bakımından birkaç veriyi onunla birlikte kaydetme gibi uygulamalar yaptığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin Elif’e özellikle hazırbulunuşluğunu dikkate alarak, düzeyine uygun görevler vererek ve daha fazla zaman ayırarak destek olduğu belirtilebilir. Diğer farklı özellikli öğrencileri (Aslı, Kağan) ile ise genellikle daha fazla söz hakkı tanıyarak ilgilenmeye çalışmıştır. Nitekim görüşmelerde bu öğrencilerin akademik anlamda iyi düzeyde olduklarını ve yaşadıklarından ötürü sadece daha fazla ilgi beklediklerini ifade etmiştir. Grafikten anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni farklı öğrencilere destek olmaya çalışmasına rağmen süreçte pek akran desteği sağlayamamıştır. Süreçte buna yönelik olarak grafik oluştururken kendi desteğinin yanında Elif’e sıra arkadaşının destek olmasını sağlaması ve Elif tahtada simetrik çizim yaparken arkadaşlarına örnek çizimler yaptırması gibi uygulamalar gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

Grafik 1’den anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını pek sağlayamamıştır. Bu durum, çok fazla grup çalışması gerçekleştirilmemesiyle ve görevlerin farklılaşmamasıyla açıklanabilir. Bu bağlamda öğrenciler konuyu çoğunlukla aynı şekilde öğrendiklerinden ürünler de pek farklılaşmamıştır. Süreçte “yardımlaşma” değerine ilişkin öğrencilerin farklı şekillerde çalışmaları sağlandığı için afişlerini sunmaları, sloganlarını ve resimlerini açıklamaları, şiirlerini okumaları ürünlerin farklılaşmasına örnek gösterilebilir. Ayrıca grafikten sınıf öğretmeninin öğrencileri değerlendirmeyi kısmen farklılaştırdığı ifade edilebilir. Bu bağlamda süreçte sunu, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullandığı gözlemlenmiştir. Örneğin “yardımlaşma” değerine ilişkin hazırladıkları ürünleri (afiş, slogan, şiir) öğrencilere sundurmuş, sunum performanslarını arkadaşlarına ve kendilerine değerlendirtmiştir. Bir başka sosyal bilgiler dersinde “Çocuk Hakları Sözleşmesi”ne ilişkin yazılar yazdırmış, sundurmuş ve arkadaşlarının değerlendirmesini sağlamıştır. Ayrıca drama çalışmasından yararlanarak birbirlerinin boylarını öğrendikleri ve bunun sonucunda grafik oluşturdıkları matematik dersinde süreçteki performanslarını dikkate almıştır. Bu bakımdan öğrencilerin verileri elde etme, düzenleme ve grafiklerle sunmadaki performanslarını gözlemlemiş ve öğrencilere bu süreçlere ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

Sonuç olarak hizmet içi eğitime katılan Hümeysra öğretmenin öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini kısmen gerçekleştirdiği belirtilebilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenin içerik ve süreci kısmen farklılaştırdığı, ürünü ise pek farklılaştıramadığı ifade edilebilir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde farklılaştırılmış öğretimin kısmen gerçekleştirilebilir olduğunu belirtmiştir. Bu durumun özellikle sınıfların kalabalık olmasından ve farklı şekillerde öğrenebilecekleri drama, konferans salonu gibi alanların bulunmamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin yabancı uyruklu öğrencisini kısmen dikkate aldığı ve onun için farklılaştırmalar yaptığı ifade edilebilir. Süreçte Elif'in ön bilgilerini yokladığı, düzeyine uygun örnekler yönelttiği, daha fazla zaman ayırdığı, bireysel ilgilendiği ve destek olduğu gözlemlenmiştir. Diğer farklı özellikli öğrencilerine (Aslı, Kağan) ise akademik durumlarına, özelliklerine ve beklentilerine göre daha çok söz hakkı tanıyarak ilgilenmeye çalışmıştır. Fakat süreçte farklı özellikli öğrencilere pek akran desteği sağlayamamıştır.

4. 3. 1. 2. Oğuz Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Oğuz öğretmen; 15 yıllık mesleki deneyime sahip, eğitim fakültesi ve yüksek lisans mezunudur. İlçe merkezinde bulunan bir okulun üçüncü sınıfında görev yapmakta ve 28 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmıştır. Sınıfında iki yabancı uyruklu öğrenci mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 15 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Oğuz öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 2 incelendiğinde Oğuz öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate aldığı ifade edilebilir. Sınıf öğretmenin bazı derslerde öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak için zihin haritası kullandığı gözlemlenmiştir. Örneğin Türkçe dersinde “internet” ve “buluş” konularına giriş yaparken bu tekniği kullanarak öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmış ve dersi buna göre devam ettirmiştir. Bu sınıf öğretmeni, gözlem sürecinde farklı özellikli öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını yoklamaya ve dikkate almaya yönelik pek farklılaşma ortaya koyamamıştır. Bu öğrenciler için daha çok düzeyine uygun örnekler yöneltmektedir. Örneğin matematik dersinde saatler konusunda “tam, buçuk, çeyrek, geçe, var” kavramları işlenirken Yunus’a (yabancı uyruklu öğrenci) seviyesine uygun olarak “yarım (buçuk)” örneği yaptırmıştır. Ahmet’e ise (diğer yabancı uyruklu öğrenci) akademik olarak daha iyi düzeyde olduğu için “geçe” örneği yaptırmıştır. Diğer öğrencilere ise özellikle “geçe, kala” olmak üzere tüm kavramlara ilişkin örnekler sunmuştur. İçeriği farklılaştırmak için bunların yanında bazen öğrencilere konuyu farklı şekillerde çalışabilme imkânı sağlamıştır. Örneğin hayat bilgisi dersinde “trafik kuralları” konusu işlenirken öğrencilere karton, eti puf vb. gibi istedikleri malzemeleri kullanarak trafik lambaları yaptırmıştır. Ayrıca bu derste öğrencilerin afiş hazırlamasını sağlamıştır.

Sınıf öğretmeni, öğrencilerin özelliklerine göre kullandığı materyalleri pek farklılaştıramamıştır. Gözlemlenen 15 saatlik sürecin 13 saatinde etkileşimli tahtayı kullanmıştır. Fakat etkileşimli tahtayı daha çok EBA ve Morpakampüs gibi eğitsel sayfalardan konuya ilişkin bilgiler, örnekler, problemler sunmak ve videolar izletmek için kullanmıştır. Ayrıca Oğuz öğretmen, süreçte kullandığı öğretim stratejilerini pek farklılaştıramamıştır. Öğretim süreci daha çok konu hakkında konuşma, sorular sorma ve cevap alma, örnek olaylar sunma, etkileşimli tahtadan videolar izleme ve problemler çözme şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik etkinlik pek gerçekleştirilememiş, görevler sunulamamış ve çoğu zaman derse yüksek katılım sağlanamamıştır. Örneğin 15 saatlik süreçte hiç grup çalışması gerçekleşmemiştir. Oysaki sınıf öğretmeni farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmış ve farklı özelliklere yönelik grup çalışmaları gerçekleştirme sürecinde yer almıştır. Fakat görüşmelerde planlanmasından ve katılım şekillerinden kaynaklı eğitimden pek memnun kalmadığını belirtmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenin öğretiminde hizmet içi eğitimden faydalanamamasında bu olumsuz görüşü etkili olabilir. Ayrıca sınıf öğretmeni görüşmelerde grup çalışması ile öğrencilerin akranlarından daha iyi öğrenebildiklerini, onların yanında kendilerini daha rahat hissettiklerini, etkileşime girdiklerini, sürecin eğlenceli, zevkli olduğunu ve böylece sürecin bir parçası olduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda gözlem sürecinde hiç grup çalışması gerçekleşmese de sınıf öğretmenin grup çalışmalarının katkılarının farkında olduğu belirtilebilir. Nitekim görüşmelerde zaman zaman grup çalışmalarına yer verdiğini belirtmiştir. Örneğin hayat bilgisi dersi geri dönüşüm konusunun beşer kişilik gruplarla işlendiğini ve atık, pil kutusu gibi

ürünler oluşturulduğunu belirtmiştir. Ayrıca Türkçe dersinde metinlerin canlandırılmasında drama çalışmalarından yararlandığını ifade etmiştir.

Grafik 2'ye göre Oğuz öğretmenin pek bireysel öğrenme ortamı oluşturamadığı ve gerçekleştiremediği ifade edilebilir. Bazen öğrencilere kısmen bireysel çalışma esnekliği sağlamıştır. Örneğin trafik lambaları oluşturma ve kurallarına ilişkin afiş hazırlama esnasında öğrencilere bağımsız çalışma ve etkinliği istedikleri şekilde gerçekleştirme serbestliği tanımıştır. Sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate almaya yönelik ise konuyu anlamakta güçlük çeken öğrencilere daha fazla örnek ve destek sağlamıştır. Örneğin saatler konusu modellerden ve etkileşimli tahtadan yararlanarak işlenirken “Şeyda” isimli öğrenci konuyu kavramakta güçlük çekmiştir. Bu öğrenciye saatin üç olduğu örnekten sonra dört, beş, altı ve yedi olduğu örnekleri de yaptırarak daha fazla destek sağlamıştır. Destek sağlamayı “buçuk, çeyrek, geçiyor, kala” kavramları için de gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmeni grafikten anlaşıldığı üzere farklı özellikli öğrencilerine (Ahmet, Yunus) ise pek destek sağlayamamıştır. Bu öğrencilere daha çok söz hakkı vererek, düzeyine uygun örnekler yaptırarak, yaptıklarını kontrol ederek ve gerekirse yardımda bulunarak destek olmaktadır. Örneğin trafik kuralları ve lambaları etkinliği gerçekleştirilirken zaman zaman Yunus ve Ahmet’in yanına giderek yaptıklarını kontrol etmiş ve yardımcı olmuştur. Hayat bilgisi dersinde güvenliklerini tehdit eden durumlarda neler yapacakları konusu işlenirken Yunus’a özellikle söz hakkı tanımış, konuşturmuş ve görüşlerini almıştır. Ayrıca saatler konusu işlenirken Yunus’a en basit düzeyde örnekler sunmuştur. Nitekim görüşmelerde Yunus’un sınıfa bu sene katıldığını, geldiğinde Türkçe bilmediğini ve bundan ötürü dezavantajlı durumda olduğunu belirtmiştir. Ahmet’e ise Yunus’a göre daha üst düzey örnekler sunmuştur. Çünkü Ahmet birinci sınıftan itibaren bu sınıftadır ve diğer öğrencilerle birlikte okuma yazma öğrenmiştir. Sınıf öğretmeni bu durumun onun yabancı uyruklu olması dezavantajını büyük ölçüde ortadan kaldırdığını ifade etmiştir. Fakat bahsedilen bu kısmi desteklerin dışında çoğu derste sınıf öğretmenin Ahmet ve Yunus için farklılaştırma yapamadığı gözlemlenmiştir. Çoğu zaman özellikle Yunus’un derse katılmadığı ve ilgi göstermediği görülmüştür. Bazı derslerde Yunus’un söz hakkı istediği ve öğretmenin bunu fark etmediği gözlemlenmiştir. Örneğin yüz, köşe ve ayrıt konusuna ilişkin çalışma yaprağı yapılırken Yunus okuması az olduğu için noktaları birleştirip şekiller oluşturmak yerine altlarına nokta sayılarını yazmıştır. Yunus etkinliği anlamamış, öğretmen gerekli açıklamada bulunmamış ve yanlış yaptığını fark etmemiştir. Fen bilimleri dersinde ise pillerin kullanımına ilişkin kitaptaki “neler öğrendik” bölümü yapılırken Yunus kitapları olmadığı ve tek oturduğu için etkinliği yapamamıştır. Sınıf öğretmeni bu duruma müdahalede etmemiş ve Yunus etkinlikten kopuk bir şekilde yerinde oturmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni farklı öğrencilere yeterince destek olamadığı gibi pek akran desteği de sağlayamamıştır. Sadece birkaç derste arkadaşlarından Yunus’un yaptıklarına yardımcı olması istenmiştir. Örneğin bir Türkçe dersinde metin okunurken Yunus’un kitabı olmadığı için sıra arkadaşından kitabı ortak kullanmalarını ve

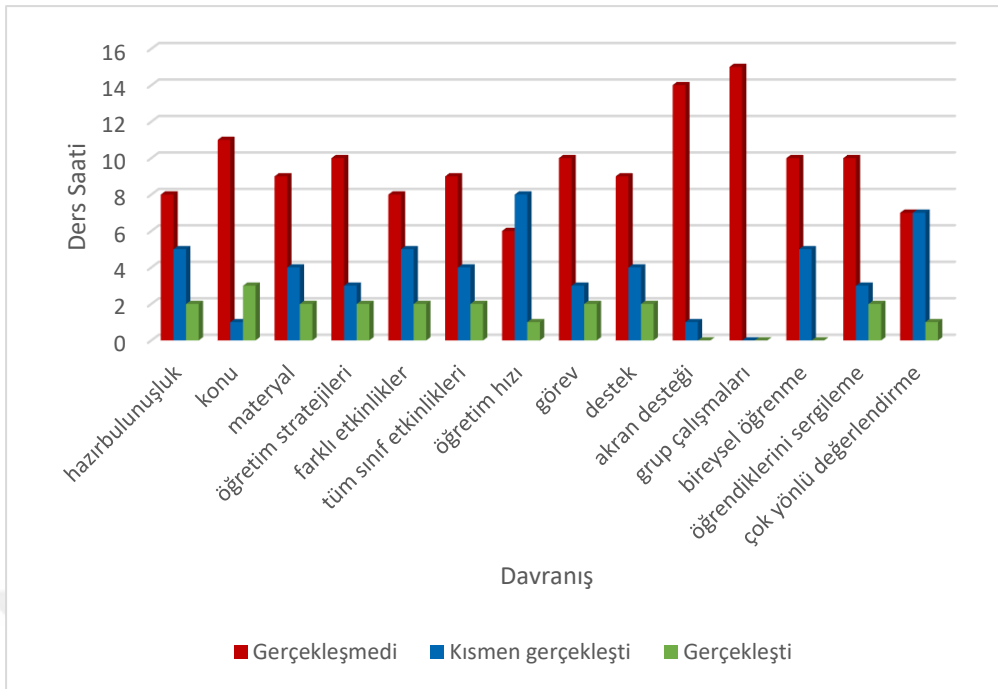
Yunus'un okuması az olduğundan metni ona özetlemesini istemiştir. Bir başka derste ise saatleri okuma yazmaya ilişkin örnekler yapılırken bir arkadaşına ona yardımcı olma ve yaptıklarını kontrol etme görevi vermiştir.

Grafik 2'den anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını pek sağlayamamıştır. Bu durum sınıf öğretmenin dersleri daha çok etkileşimli tahtadan videolar izleterek işlemesiyle, farklı özelliklere yönelik etkinlikler ve süreçte hiç grup çalışması gerçekleştirmemesiyle açıklanabilir. Bu bakımdan öğrencilerin öğrenim şekilleri ve görevleri genellikle aynı olduğundan ürünler de pek farklılaşmamıştır. Süreçte trafik kurallarına ilişkin öğrendiklerini istedikleri şekillerde yapma farklılığı sağlandığı görülmüştür. Ayrıca saatler konusunda öğrendiklerini okuyarak, yazarak ve göstererek sergilemişlerdir. Bunların dışında farklı özellikliler dahil öğrencilerin ürünleri sorulara verdikleri cevaplar olmuştur ve farklılaşmamıştır. Ayrıca grafikten sınıf öğretmenin öğrencileri değerlendirmeyi de pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Bunu nadiren gerçekleştirebilmiştir. Örneğin trafik kuralları konusunda öğrencileri değerlendirirken afiş hazırlamadaki performansları ve sunumlarını dikkate almıştır. Bunun yanında bu konuyu değerlendirmede canlandırmalardan yararlanmış ve süreçte farklı öğrencilere de yer vermiştir. Saatler konusunun değerlendirilmesinde okuyabilme, yazabilme, gösterebilme ve problem çözebilme performanslarını dikkate almıştır. “İnternet” ve “buluş” konularına başlarken zihin haritasından yararlanarak ön bilgilerini değerlendirmiştir. Bunların dışında çoğu zaman öğrencileri sorular yöneltilerek değerlendirmiştir.

Sonuç olarak Oğuz öğretmenin hizmet içi eğitime katılmasına rağmen süreçte farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini pek gerçekleştiremediği belirtilebilir. Oysaki görüşmelerde etkili hazırlık ve planlama yapılması ile farklılaştırılmış öğretimin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin süreçte farklı özellikli (yabancı uyruklu) öğrencileri pek dikkate alamadığı ve onlar için farklılaştırmalar yapamadığı ifade edilebilir. Nitekim görüşmelerde kendilerine bu öğrencilere yönelik hazırlanmış etkinliklerin yer aldığı kitapların temin edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni bu öğrencilerin öğretiminde eğitimin diğer paydaşlarının da sorumluluk alması gerektiğini düşünmektedir.

4. 3. 1. 3. Buse Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Buse öğretmen, 23 yıllık mesleki deneyime sahip ve fen-edebiyat fakültesi mezunudur. İlçe merkezinde bulunan bir okulun ikinci sınıfında görev yapmakta ve 30 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmamıştır. Sınıfında bir kaynaştırma öğrencisi mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 15 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Buse öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 3 incelendiğinde Buse öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını çok az dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni buna ilişkin daha çok öğrencilerin konuya yönelik ön bilgilerini yoklama ve hatırlatma etkinlikleri yapmaktadır. Fakat öğrencilerin ön bilgi düzeyi farklılıklarına yönelik pek farklılaşma gerçekleşmemiştir. Sadece bölme işlemine başlanırken öğrencilerin ön öğrenme farklılıklarına göre çıkarmanın kısa yolu olduğunu göstermek için paylaşma canlandırmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte özellikle ön bilgisi düşük öğrencilere görev verilmiştir. Buse öğretmen, gözlem sürecinde farklı (kaynaştırma) öğrencisinin de hazırbulunuşluğunu pek dikkate alamamıştır. Bu durumu nadiren gerçekleştirebilmiştir. Örneğin bölme işlemlerine başlanırken diğer öğrencilere üçe ve dörde bölme yaptırırken farklı öğrencisine (Önder) ikiye bölme yaptırmıştır. Ayrıca bölme işlemini seviyesine uygun olarak basitleştirmiş ve ritmik saymadan yararlanmasını sağlamıştır. Sınıf öğretmeni içeriği farklılaştırmak için bunların yanında bazen öğrencilere konuyu farklı şekillerde çalışabilme imkânı sağlamıştır. Örneğin Türkçe dersinde bir günlerini nasıl geçirdiklerini sözlü, yazılı ve görsel (resim, şekil çizerek) olarak aktarmalarına imkan tanımıştır. Bu etkinlik Önder'in de ilgisini çekmiş ve derse katılımını sağlamıştır. Sınıf öğretmeni materyali ise zaman zaman farklılaştırmıştır. Örneğin çarpma işlemleri yapılırken kartonlardan yapılmış ellerden, ayaklardan, tırtıllardan ve karıncalardan yararlanmıştır. Yine bölme işlemleri yapılırken kalem, fındık, ceviz gibi nesneler kullanılmış ve etkileşimli tahtadan faydalanılmıştır. Ayrıca saatler konusu işlenirken öğrencilere modeller yaptırmış ve onları kullanmalarını sağlamıştır.

Sınıf öğretmeninin süreçte kullandığı öğretim stratejilerini pek farklılaştıramadığı gözlemlenmiştir. Öğretme süreçleri daha çok konuyu aktarma, sorular sorma, örnekler verme ve verme, çalışma kitabındaki etkinlikleri yapma ve problemler çözme şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bağlamda çoğu zaman öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik etkinlik gerçekleştirilememiş, görevler oluşturulamamış ve derse tüm sınıfın katılımı sağlanamamıştır. Bu bakımdan özellikle süreçte hiç grup çalışmasının gerçekleşmediğini ve öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre farklı gruplarda bir arada çalışmadığını belirtmek gerekir. Sınıf öğretmeni görüşmelerde daha çok el becerilerini geliştirmeye yönelik durumlarda grup çalışmaları gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Örneğin gerçekleştirdikleri bir grup çalışmasını “Mesela bir kelebek yapıyoruz. Birisi kanatlarını, birisi antenlerini yapıyor. Yani herkes bir işin içinden tutuyor ve görev alıyor.” şeklinde aktarmıştır. Bu görüşlerden yapılan grup çalışmalarının pek akademik ve öğrenim odaklı olmadığı belirtilebilir. Oysaki sınıf öğretmeni görüşmelerde grup çalışmalarının öğrencileri bir araya getirdiğini ve onların yardımlaşmasını sağladığını, pasif öğrencileri aktif hale getirdiğini, çekingenliklerini azalttığını ve sosyalleştirdiğini, alt düzey öğrencilerin üst düzey öğrencilerden öğrenmelerine imkan tanıdığını belirtmiştir.

Grafik 3’ten anlaşıldığı üzere Buse öğretmen süreçte bireysel öğrenmeyi de pek gerçekleştirememiştir. Sadece bazı çalışmalarda öğrencilere istediklerini yapma esnekliği tanımıştır. Örneğin simetri konusunda istedikleri simetrik şekilleri oluşturma konusunda onları serbest bırakmıştır. Yine saatler konusu işlenirken bağımsız çalışmalarına imkan tanıyıp herkesin kendi başına modeller yapmasını ve saat okuyup göstermesini sağlamıştır. Sınıf öğretmeni, süreçte öğrencilerin öğrenme hızlarını pek dikkate alamamıştır. Aldığı süreçlerde ise yeni bir işleme geçerken yavaş öğrenenlerin de yaptığından emin olma, bazı konuların öğrenilmesi için mümkün olduğunca fazla örnek kullanma ve süre ayırma gibi uygulamalar gerçekleştirmiştir. Farklı olarak bir Türkçe dersinde okuması yavaş olan “Elanur” isimli öğrenciye özellikle okutma yaptırmış, sabırla dinlenmesini sağlamış ve okumasına ilişkin olumlu dönütlerde bulunmuştur. Önder için ise yukarıda örnekleri verildiği gibi nadiren bireysel ilgilenmiş, daha fazla zaman ayırmış, düzeyine uygun sorular sormuş ve yaptıklarını kontrol etmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmeninin Önder için dersi farklılaştıramadığı ve ona yeterince destek olamadığı ifade edilebilir. Önder çoğu zaman derslerde kağıtlarla oynamış, resim çizmiş, ayakta durmuş, sınıfta dolanmış ve sınıf kapısının önüne çıkmıştır. Nitekim sınıf öğretmeni de yapılan görüşmelerde bu tür davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Ayrıca tepkisini kestiremediğinden bunlara müdahale etmediğini ve ona tolerans gösterdiğini belirtmiştir. Grafikten sınıf öğretmeninin farklı öğrencisine neredeyse hiç akran desteği de sağlayamadığı anlaşılmaktadır. Sadece ilk ders trafik kurallarına ilişkin etkinlik gerçekleştirilirken sıra arkadaşının Önder’e yardımcı olmasını sağlamıştır.

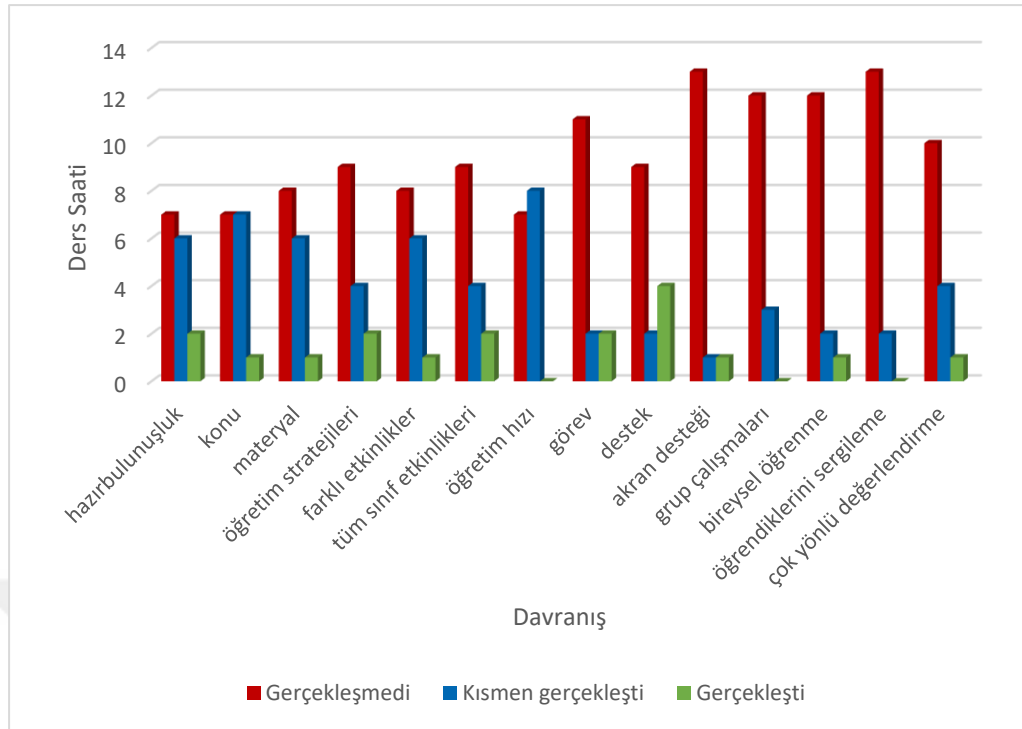
Grafik 3’ten anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını pek sağlayamamıştır. Bu durum sınıf öğretmeninin öğretme süreçlerini daha çok konuyu aktarma,

sorular sorma ve problemler çözdürme, çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma şeklinde geçirmesiyle ve bunun sonucunda etkinliklerin, görevlerin farklılaşmamasıyla açıklanabilir. Sadece iki derste öğrenciler, öğrendiklerini farklı yollarla sergileme imkanı bulmuş ve Önder dahil sürece ilgi duyarak katılmışlardır. Simetri konusunda öğrendiklerini simetrik nesneler söyleyerek, göstererek ve çizerek ifade etmişlerdir. Ayrıca bir Türkçe dersinde gün içinde yaptıklarını sözlü, yazılı ve görsel olarak sunmuşlardır. Grafikten sınıf öğretmeninin öğrencileri değerlendirmeyi de pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Süreçte özellikle simetriye ilişkin çizimlerini sergilemesi ve ardından ürün dosyalarına yerleştirtmesi dikkat çekmiştir. Ayrıca bazı derslerde gerçekleştirilen sunumlar değerlendirilmiştir. Örneğin Türkçe dersinde gün içerisinde yapılanlara ilişkin sunumlar değerlendirilmiştir. Bunların dışında sınıf öğretmeni öğrencileri genellikle sorular yönelterek değerlendirmiştir.

Sonuç olarak hizmet içi eğitime katılmayan Buse öğretmenin öğretimini pek farklılaştıramadığı ifade edilebilir. Nitekim gerçekleştirilen görüşmelerde sınıf öğretmeni bunu destekler nitelikte mevcut sınıf ortamında öğretimi farklılaştırmayı çok da fazla yerine getiremediğini ifade etmiştir. Ayrıca gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin süreçte farklı özellikli öğrencisini pek dikkate alamadığı ve onun için farklılaştırmalar yapamadığı ifade edilebilir. Nitekim görüşmelerde “Önder’e çok fazla faydalı olamıyorum. Böyle kalabalık bir sınıfta ve yoğun konular arasında Önder ile birebir ilgilenme şansım olmuyor. Sınıf mevcutları daha az ve programlar daha sade olsa öğrencilerin farklı özellikleri daha fazla dikkate alınabilir ve çocuklarla daha fazla ilgilenme fırsatımız olur.” şeklinde görüş belirterek bu durumun farkında olduğunu göstermiştir.

4. 3. 1. 4. Gülşen Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Gülşen öğretmen, 20 yıllık mesleki deneyime sahip ve eğitim fakültesi mezunudur. İlçe merkezinde bulunan bir okulun üçüncü sınıfında görev yapmakta ve 29 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmıştır. Sınıfında bir yabancı uyruklu öğrenci mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 15 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 4’te sunulmuştur.



Grafik 4. Gülşen öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 4 incelendiğinde Gülşen öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını çok az dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni daha çok öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklamış ve hatırlatmıştır. Devamında öğrencilerin ön bilgi farklılıklarını dikkate alan uygulamalar pek gerçekleşmemiştir. Sadece matematik dersinde birim kesir konusu işlenirken üst düzey öğrencilere payı bir olmayan kesirlerin de birim kesrini buldurma, alt düzey öğrencilere kenar uzunluğundan çevre hesaplattırılırken üst düzey öğrencilere daha karmaşık olarak çevreden kenar uzunluğu hesaplattırma gibi uygulamalar gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Gülşen öğretmen, gözlem sürecinde farklı özellikli (yabancı uyruklu) öğrencisinin de hazırbulunuşluğunu pek dikkate alamamıştır. Sadece bir Türkçe dersinde noktalama işaretlerini belirtmeden bir paragrafı dikte etme çalışmasında yabancı uyruklu öğrencisinin (Sahra) seviyesini göz önünde bulundurarak ona arkadaşlarından farklı olarak paragrafı bakarak yazdırmıştır. Bu örneğin dışında Sahra'nın hazırbulunuşluğunun göz önünde bulundurulduğu dikkat çekici bir uygulama gerçekleşmemiştir. Sınıf öğretmeni bazen öğrencilerin farklı öğrenme profillerini dikkate alacak şekilde çeşitli materyaller kullanmıştır. Örneğin hayat bilgisi dersinde gölgeden yararlanarak yönleri belirlemede fener ve perdeden yararlanmıştır. Ayrıca sesin kaynağı, şiddeti ve çeşitlerine ilişkin olarak kavanoz, misket ve sınıfta bulunan eşyalar kullanılmıştır. Bu derste etkileşimli tahtadan da yararlanılmış ve morpakampüsten konuya ilişkin video izlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde etkileşimli tahtadan ülkemize yönelik görev ve sorumluluklarımız, ülkemizi geliştirmek için yapılacaklar konularında da yararlanılmış ve bunlara ilişkin videolar izlenilmiştir. Süreçte video

izlemenin Sahra'nın ilgisini çektiği ve takip ettiği gözlemlenmiştir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde Sahra'nın Türkçesinin yetersizliğinden dolayı sözlü ve yazılı derslerden ziyade etkileşimli tahta gibi görsellerin kullanıldığı derslere ilgi duyduğunu belirtmiştir.

Gözlem sürecinde öğrencilerin konuyu çalışma şekillerini, görevlerini farklılaştıracak ve tümünün katılımını sağlayacak etkinlikler pek gerçekleşmemiştir. Çünkü sınıf öğretmeni süreçte kullandığı öğretim stratejilerini pek farklılaştıramamıştır. Öğretim süreçleri daha çok konuya ilişkin açıklamalarda bulunma, sorular sorma, öğrencileri konuşturma, çalışma yaprakları kullanma, ders kitaplarındaki bölümleri okutma ve etkinlikleri yaptırma şeklinde gerçekleşmiştir. Farklı olarak yönetim birimleri konusu işlenirken sınıfa muhtar davet edilmesi ve öğrencilere görevlerine ilişkin açıklamalarda bulunması dikkat çekmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeninin süreçte canlandırmayı sıklıkla kullandığı görülmüştür. Görüşmelerde eğitimi aldığından ve arkadaşlarıyla iletişime girdiği için Sahra'nın da katılmaya istekli olduğundan kullandığını belirtmiştir. Örneğin hayat bilgisi dersinde hayır demeyi öğrenme konusunda yabancılarla karşılaşma durumları canlandırılmıştır. Yine aynı derste ülkemize karşı sorumluluk ve görevlerimiz konusunda ortak kullanım alanlarında nasıl davranılması gerektiği canlandırılmıştır. Bu süreçlere Sahra dahil edilememiştir. Fakat beden diline ilişkin metin beş, altı kişilik gruplar halinde canlandırıldığında o da sürece katılmış ve civciv rolünü canlandırmıştır. Sahra utandığı için biraz zorlanmış fakat sınıf öğretmeni sabırla beklemiş ve cesaretlendirici sözlerle destek olarak rolünü canlandırmasını sağlamıştır. Ayrıca arkadaşlarının Sahra'ya rolüne ve metne ilişkin sorular sormasını ve onunla diyalog kurmalarını sağlamıştır. Bir fen bilimleri dersinde ise ondan canlı ve cansız varlıkları ayırt etmesini istemiş, soruyu anlamasına yardımcı olmak için tahtaya “ağaç, araba, top” nesnelerini çizmiş ve görselleştirmiştir. Sahra soruyu doğru cevaplayınca gerekçesini de açıklamış ve “Ağaç, canlıdır. Büyür ve beslenir. Diğerleri cansızdır.” cevabını almıştır. Sınıf öğretmenin bu çabalarına rağmen Sahra'ya hiç destek olamadığı süreçler de gözlemlenmiştir. Örneğin kesirler konusu işlenirken Sahra sadece tahtada yazılanları defterine geçirmiştir. Ses konusu işlenirken Sahra'ya sadece izlenen videoya ilişkin sorular yöneltilmiştir. Çevre hesaplama konusunda Sahra derse ilgi göstermediği gibi suluk vb. malzemeleriyle oynamış, sınıf öğretmeni sadece derste başka nesnelerle uğraşılması konusunda kendisini uyarmış fakat derse katmak için çaba göstermemiştir.

Gözlem sürecinde pek grup çalışması gerçekleşmemiştir. Gerçekleşen çalışmalarda ise öğrencilerin farklı öğrenme tercihleri dikkate alınmamıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere bir Türkçe dersinde beden diline ilişkin metindeki roller gruplar halinde canlandırılmıştır. Bir başka derste ise öğrenciler ikiye bölünmüş gruplar yapıp kelimenin zıt anlamısını bulma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklere Sahra dahil herkes katılmıştır. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde grup çalışmalarının farklı özellikli öğrencilerin sosyalleşmelerini, arkadaşlarından öğrenmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağladığını belirtmiştir. Süreçte pek bireysel öğrenme imkanı da sağlanamamıştır. Çünkü etkinlikler ve görevler genellikle farklılaşmamıştır. Yukarıda bahsedildiği

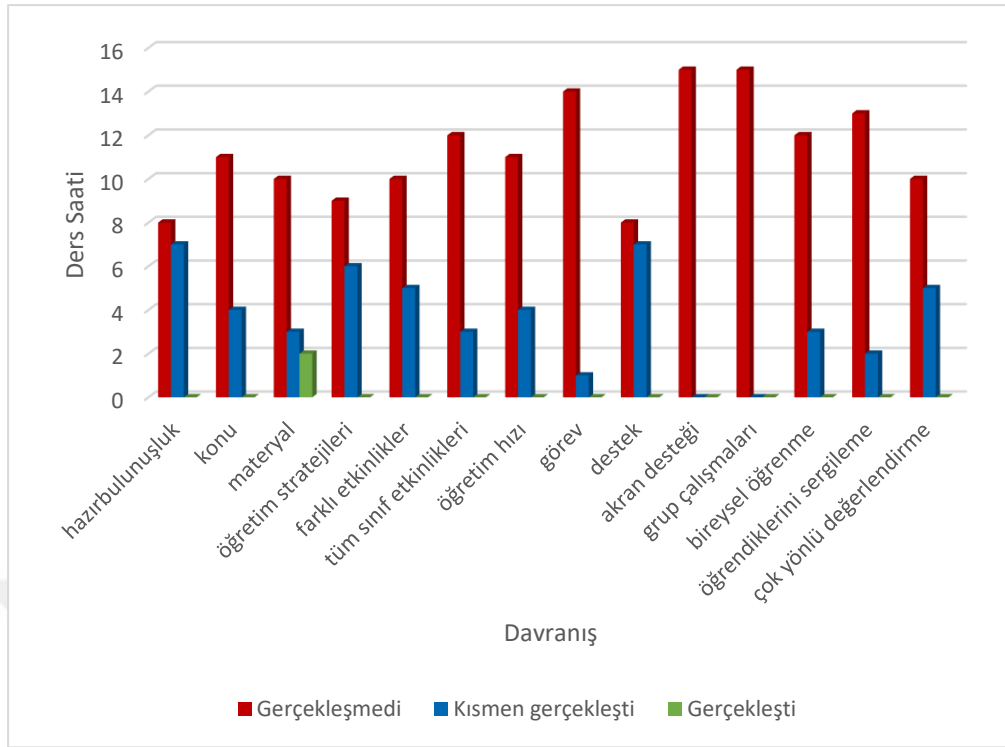
üzere noktalama işaretlerine ilişkin dikte çalışması Sahra için farklılaştırılarak bakarak yazmaya dönüştürülmüştür. Böylece onun kültür ve hazırbulunuşluk farklılığı dikkate alınmış, arkadaşlarından farklı görev verilmiş ve öğretim kısmen bireyselleştirilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin öğrencilerin öğrenme hızlarını pek dikkate alamadığı belirtilebilir. Fakat bazı derslerinde kısmen alabilmiştir. Örneğin yavaş öğrenen bir öğrencisine çevre hesaplama konusunda daha fazla zaman ayırmış, tahtada örnek yaptırmış ve yönlendirmelerde bulunarak yardımcı olmuştur.

Grafik 4'ten anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını pek sağlayamamıştır. Bu durum sınıf öğretmenin öğretme süreçlerini daha çok konuya ilişkin açıklamalarda bulunma, sorular sorma, öğrencileri konuşturma, çalışma yaprakları kullanma, ders kitaplarındaki bölümleri okutma ve etkinlikleri yaptırma şeklinde geçirmesiyle ve bunun sonucunda etkinliklerin, görevlerin farklılaşmamasıyla açıklanabilir. Farklı olarak güvende olmaya ilişkin öğrendiklerini çeşitli durumları canlandırarak sergilemeleri gösterilebilir. Grafikten sınıf öğretmenin öğrencileri değerlendirmeyi de pek farklılaştırmadığı anlaşılmaktadır. Süreçte farklı olarak özellikle dikte edilen bir paragrafın noktalama işaretleri bakımından doğru yazılması etkinliğinde öğrencilerin birbirini değerlendirmesi dikkat çekmiştir. Bunun dışında sınıf öğretmeni öğrencileri daha çok konuya ilişkin sorular yönelterek ve örnekleri çözebilmelerine göre değerlendirmiştir.

Sonuç olarak Gülşen öğretmenin hizmet içi eğitime katılmasına rağmen öğretimini pek farklılaştırmadığı ifade edilebilir. Oysaki görüşmelerde tamamen gerçekleştirilmesinin çok zor olsa da farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Ayrıca gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin süreçte farklı özellikli öğrencisini yeterince dikkate alamadığı ve onun için farklılaştırmalar yapmadığı ifade edilebilir. Kendisi bu durumu Sahra'nın akademik olarak pek başarılı olmamasına bağlamıştır. Ayrıca Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu öğrencilerin doğrudan sınıflara dahil edilmesi ile onlar için pek bir uygulama ve farklılık gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmiştir. Bu sorunun da yabancı uyruklu öğrencilerin okula gelmeden uyum programına tabi tutulması ile çözülebileceğini belirtmiştir.

4. 3. 1. 5. Orhan Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Orhan öğretmen, 33 yıllık mesleki deneyime sahip ve öğretmen enstitüsü mezunudur. İlçe merkezinde bulunan bir okulun dördüncü sınıfında görev yapmakta ve 28 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmamıştır. Sınıfında sosyoekonomik açıdan dezavantajlı iki öğrenci mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 15 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 5'te sunulmuştur.



Grafik 5. Orhan öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 5 incelendiğinde Orhan öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını pek dikkate alamadığı görülmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmeni daha çok sorularla öğrencilerin konuya yönelik ön bilgilerini hatırlatmıştır. Örneğin doğaya ilişkin metne başlanırken doğal güzelliklerin neler olduğuna ve nasıl korunacağına, madde konusu işlenirken maddenin hallerine ve saflıklarına, geometrik şekiller konusuna geçilirken neler olduğuna ve özelliğine, çevre ve alan konusu işlenirken nasıl hesaplandıklarına ilişkin sorular yönelterek ön bilgilerini hatırlamalarını sağlamıştır. Fakat ön bilgi seviyelerini ortaya koyma ve bunu dikkate alan uygulamalar pek gerçekleşmemiştir. Sınıf öğretmeni, gözlem sürecinde farklı özellikli (sosyoekonomik açıdan dezavantajlı) öğrencilerinin de hazırbulunuşluklarını pek dikkate alamamıştır. Sadece dikdörtgenin özellikleri konusuna başlanırken Emre'yi tahtaya kaldırmış, dikdörtgen çizdirmiş, kenarlarını ve köşelerini belirletmiş ve çiziminden yararlanarak özelliklerini ifade ettirmiştir. Ayrıca spor konusuna ilişkin metnin hazırlık çalışmasında beslenmenin sporcular için önemi tartışılırken Beyza'ya söz hakkı tanımış ve görüşlerini ifade etmesini sağlamıştır. Bunların dışında farklı özellikli öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını dikkate almaya yönelik bir uygulama gözlemlenememiştir.

Grafik 5'e göre sınıf öğretmenin bazen konuyu ve işlenişini farklılaştırmaya çalıştığı belirtilebilir. Örneğin öğrenciler geometrik şekiller konusunu dinleyerek, not alarak, çizimler yaparak ve video izleyerek farklı şekillerde çalışmışlardır. Ayrıca çevre ve alan hesaplamada öğrencilere zihinden, yazarak ve çizerek yapma gibi farklı seçenekler sunmuştur. Sınıf öğretmeni

öğretimini farklılaştırmak için nadiren öğretim uygulamalarında farklı materyaller kullanmıştır. Örneğin geometrik şekiller işlenirken konunun doğası gereği cetvel, iletke, gönye ve sınıfın matematik köşesinde yer alan şekillerden faydalanmıştır. Bazı derslerde ise etkileşimli tahtayı kullanmıştır. Bu bağlamda teknolojik ürünlere ve çocuk haklarına ilişkin video izlemede, geometrik şekillere örnekler göstermede, gürültüye örnek sesler dinletmede etkileşimli tahtadan yararlanmıştır. Böylece eba ve morpakampüs gibi eğitsel siteler kullanarak teknoloji destekli öğretim gerçekleştirmeye çalışmıştır. Sınıf öğretmeni bunun dışında farklı öğretim stratejilerine yer vermemiştir. Ayrıca süreçte hiç grup çalışması gerçekleşmemiştir. Oysaki sınıf öğretmeni görüşmelerde bazı konuları çalışmaya ve onlara ilişkin soru çözmeye yönelik grup çalışmaları yaptırdığını ve grup çalışmalarının öğrencilerin sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma ve sosyalleşme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bunun yanında süreçte öğrencilere pek bireysel öğrenme imkanı da sağlayamamıştır. Buna yönelik olarak geometrik şekiller konusunda öğrencilere istedikleri şekilleri çizme esnekliği ve kendi başlarına çalışma imkanı sağlamıştır. Özetle sınıf öğretmenin öğretim süreçleri genellikle konuyu aktarma, öğrencilere sorular sorma ve onları konuşturma ve ders kitabındaki etkinlikleri yaptırma şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin konuyu farklı şekillerde çalışmasını, görevler almasını ve derse daha çok katılımını sağlayacak etkinlikler pek gerçekleşmemiştir.

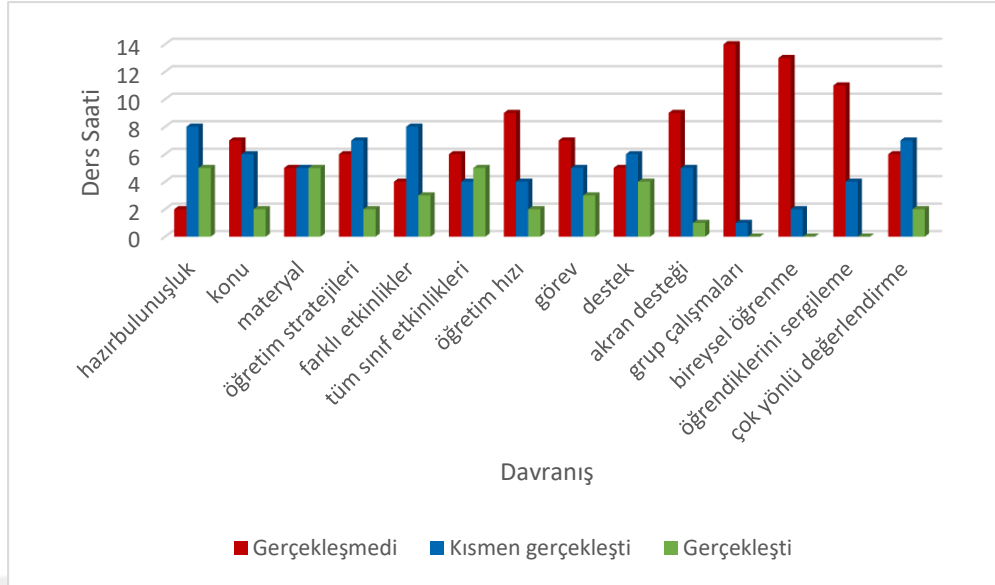
Grafik 5'ten anlaşıldığı üzere Orhan öğretmen, süreçte farklı özellikli (sosyoekonomik açıdan dezavantajlı) öğrencilerine pek destek olamamış ve süreci onlara yönelik olarak farklılaştıramamıştır. Çünkü süreç daha çok öğretmen merkezli geçmiştir. Sadece bu öğrencileri sürece katmak için daha fazla söz hakkı tanıma, tahtaya kaldırma ve yanlarına gidip yaptıklarını kontrol etme gibi uygulamalar gerçekleştirmiştir. Örneğin Türkçe dersinde serbest okuma metni okunurken Emre'ye sesli okutmuş ve metne ilişkin sorular cevaplanırken parmak kaldırdığında ona mümkün olduğunca söz hakkı tanımıştır. Bu derste metne ilişkin sorular cevaplanırken Beyza'nın yanına gidip yazdığı cevapları kontrol etmiş ve dönütler vermiştir. Bu uygulamayı Emre için çevre ve alan hesaplarırken yapmıştır. Emre problemini çözerken şekli ters çizdiğini fark etmiş, onu uyarmış ve düzeltmesini sağlamıştır. Bir başka derste Emre'nin kalemle oynadığını fark etmiş, onu derse katmak için "Sen bize gürültü örneği verebilir misin?" sorusunu yöneltmiş ve "Okula gelirken yolda çalışma vardı. Makineler rahatsız edici sesler çıkartıyordu." cevabını almıştır. Sanata ilişkin metnin hazırlık çalışmasında öğrenciler gezi anılarını paylaşırken Beyza'ya söz hakkı tanımış ve akvaryum gezisini anlattırmıştır. Süreçte sınıf öğretmenin farklı özellikli öğrencileri dikkate almak için daha fazla söz hakkı tanıma dışında uygulamaları pek gözlemlenememiştir. Örneğin süreçte farklı özellikli öğrencilere akran desteği sağlandığı hiç görülmemiştir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde öğretimini bu öğrencilere yönelik farklılaştırmak için daha çok söz hakkı tanıdığını, tahtaya kaldırdığını ve bireysel ilgilendiğini ifade etmiştir.

Grafik 5'te görüldüğü üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını sağlayamamıştır. Bu durum sürecin öğretmen merkezli olmasının, etkinliklerin farklılaşmamasının ve öğrencilerin öğrendiklerini daha çok sorulara verdikleri cevaplarla ifade etmelerinin sonucudur. Öğrenciler sadece geometrik şekiller konusunda öğrendiklerini açıklayarak, yazarak ve çizerek gibi farklı yollarla göstermişlerdir. Grafikten sınıf öğretmenin öğrencileri değerlendirmeyi de pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Süreçte farklı olarak geometrik şekiller konusunda çizimlerini açıklama ve özelliklerini ifade etme becerilerini değerlendirmesi dikkat çekmiştir. Bunun dışında sınıf öğretmeni öğrencileri genellikle sorularına verdiği cevaplarla ve konuya ilişkin örneklerle değerlendirmiştir.

Sonuç olarak hizmet içi eğitime katılmayan Orhan öğretmenin öğretimini pek farklılaştıramadığı ifade edilebilir. Oysaki sınıf öğretmeni gerçekleştirilen görüşmelerde farklılaştırılmış öğretimin kısmen uygulanabilir olduğunu “Tam anlamıyla uygulanıyor, bu işi başarıyoruz demek biraz hayalcilik olur. Ama elimizden geldiği kadar bunu sürdürmeye çalışıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni görüşmelerde farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmek için seviye gruplarının oluşturulması gerektiğini ve zaman zaman yaptıklarını belirtmesine rağmen süreçte böyle bir uygulama gözlemlenememiştir. Nitekim süreçte hiç grup çalışması gerçekleşmemiştir. Gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin süreçte farklı özellikli öğrencilerini pek dikkate alamadığı ifade edilebilir. Sınıf öğretmenin görüşmelerde belirttiği üzere bu öğrencileri derse katmak için daha çok söz hakkı tanıdığı fakat onlar için pek farklılaştırma yapamadığı gözlemlenmiştir.

4. 3. 1. 6. Ayşe Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Ayşe öğretmen, 25 yıllık mesleki deneyime sahip ve eğitim fakültesi mezunudur. Merkez ilçede bulunan bir okulun üçüncü sınıfında görev yapmakta ve 30 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmamıştır. Sınıfında bir yabancı uyruklu öğrenci ve bir kaynaştırma öğrencisi mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 15 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 6'da sunulmuştur.



Grafik 6. Ayşe öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 6 incelendiğinde Ayşe öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını bazen dikkate aldığı görülmektedir. Süreçte buna yönelik olarak özellikle dikkat çekici girişin ardından öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yokladığı, seviyelerine uygun örnekler yönelttiği, farklı özellikli öğrencilerine destek olduğu ve bazen akran desteği sağladığı gözlemlenmiştir. Örneğin kesirler konusuna ilişkin problemler çözülürken hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilere ek sorular sunulmuştur. Atatürk'ün kişilik özellikleri konusunda yabancı uyruklu öğrencinin (Lina) ön bilgisinin düşük olduğunu belirlemiş ve akran desteği sağlayarak birkaç arkadaşına sınıfın bir köşesinde ona Atatürk'ü tanıtırma görevi vermiştir. Eş ve zıt anlamlı kelimelere ilişkin olarak kendi hazırladığı bul-tak etkinliğini gerçekleştirirken kaynaştırma (Atakan) ve yabancı uyruklu öğrencisine seviyelerine uygun olarak “yaşlı-ihiyar, uzun-kısa, geniş-dar” gibi daha bilinen örnekler yaptırmıştır. Ayrıca bu etkinlikte öğrencilere gelip eş ve zıt anlamlılarını göstermenin yanında cümle içinde kullanarak ve defterlerine yazdırarak içeriği farklı şekillerde çalışma imkanı sağlamıştır. Sınıf öğretmeni öğretimi farklılaştırmak için bazen farklı materyallere başvurmuştur. Örneğin ses kaynakları konusunda başlarken çalabilen öğrencilere görev vererek gitar ve keman gibi müzik aletlerinden yararlanmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere konuyu görselleştirmek ve öğrencilerin derse katılımını artırmak için kendi hazırladığı bul-tak materyalini kullanmıştır. Zaman problemleri çözülürken saat modellerinden faydalanmıştır. Atatürk'ün kişilik özellikleri konusu işlenirken etkileşimli tahtayı kullanmış ve konuya ilişkin videolar izletmiştir. Uzunlukları ölçme konusunda hem sınıftaki masa, sıra, kapı, pano hem de bahçedeki bank, kale direkleri, parke taşları gibi nesnelerden yararlanmıştır. Böylece sınıf öğretmenin süreci sınıf dışı öğrenme gerçekleştirdiği de görülmüştür.

Sınıf öğretmeninin süreçte bazen farklı öğretim stratejilerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Örneğin canlı ve cansız varlıklar konusunda canlandırmayı kullanmıştır. Bu bakımdan öğrencilere (farklı özellikliler dahil) “Kırmızı Balık” şarkısındaki canlı ve cansız varlıkları belirleme ve canlandırma görevi vermiştir. Ayrıca teknolojik araçlara ilişkin metin işlenirken öğrencilere konuya yönelik “Hacivat-Karagöz” skecini canlandırtmıştır. Uyku halindeki canlılar konusunda bilgilerinin düşük olduğunu fark edince ailelerinden, internetten ve farklı kaynaklardan araştırma görevi vermiştir. Yukarıda bahsedildiği üzere sınıf dışı öğrenmeden ve etkileşimli tahta kullanarak teknoloji destekli eğitimden yararlanmıştır. Bir başka derste sesin titreşimler halinde yayıldığını öğrencilere gruplar halinde deney yaptırarak fark ettirmiştir. Süreçte bundan başka grup çalışması gerçekleşmemiştir. Fakat sınıf öğretmeni görüşmelerde öğretme süreçlerinde istasyon ve drama tekniklerini de kullandığını ifade etmiştir. Ayrıca grup çalışmalarının yaparak yaşayarak öğrenmeyi, zamandan tasarruf sağladığını ve öğrencilerin öz güvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Grafik 6’ya göre Ayşe öğretmenin süreçte bazen farklı özellikli öğrencilerine destek olduğu, onların öğrenme hızlarını dikkate aldığı ve süreci onlara yönelik olarak farklılaştırdığı belirtilebilir. Bunun için bazı derslerde çalışma yaprakları ile çalışılırken bu öğrencilerin yanına gitmiş, yaptıklarını kontrol etmiş, dönütler vermiş ve görüşmelerde ifade ettiği üzere daha fazla bireysel ilgilenmiştir. Örneğin ses kaynaklarını doğal ve yapay olarak sınıflandırırken Lina’nın kandili yanlış işaretlediğini belirlemiş, sorularla onu yönlendirmiş ve doğruyu bulmasını sağlamıştır. Yine bu derste Atakan’a kolaylıkla cevaplayabileceği bir örnek (insan sesi) yaptırmıştır. Yukarıda bahsedildiği üzere eş ve zıt anlamlı kelimeler (bul-tak) etkinliğinde farklı öğrencilere daha bilinen örnekleri yaptırmıştır. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde farklı özellikli öğrencilerine yapabilecekleri düzeyde görevler verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu etkinlikte Lina’ya arkadaşlarından farklı olarak bu kelimeleri cümle içerisinde kullanma görevi vermiştir. Canlı ve cansız varlıklar konusunun değerlendirilmesinde tahtaya tüm sınıfın katılımıyla şekillerin çizildiği etkinlikte Atakan’a ne çezeğine karar verme konusunda yardımcı olmuş ve ek süre tanımıştır. Lina’ya uzunlukları ölçme konusunda düzeyine uygun örnekler yaptırmıştır. Bir Türkçe dersinde diğer öğrencilere sadece devrik cümle kurdururken, Lina’ya cümlesinin kurallı halini buldurmaya çalışmış ve bunun için yardımcı olmuştur. Bir başka derste ise yukarıda bahsedildiği üzere Lina’ya Atatürk’ün kişilik özellikleri konusunda akran desteği sağlamıştır.

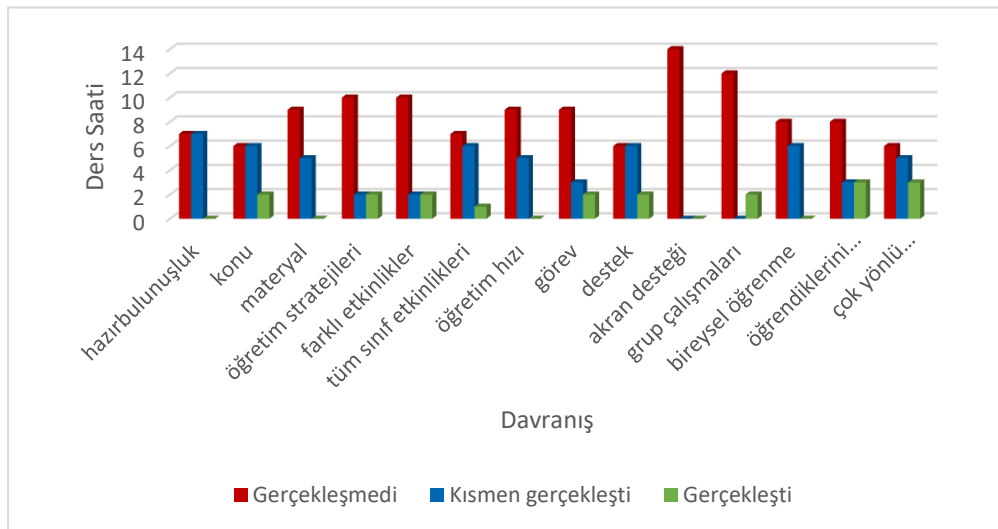
Grafik 6’dan anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını pek sağlayamamıştır. Bu durumun görevlerin pek farklılaşmamasının sonucu olduğu belirtilebilir. Fakat süreçte ürünlerin kısmen farklılaştığı durumlar gözlemlenmiştir. Örneğin öğrencilerin ses kaynaklarına ilişkin öğrendiklerini kes yapıştır etkinliği yaparak ve bunları sınıfa sunarak ortaya koymaları sağlanmıştır. Canlı ve cansız varlıklara ilişkin öğrendiklerini tüm sınıfın katılımıyla ve istediklerini çizerek göstermişlerdir. Uzunlukları ölçme konusunda öğrendiklerini farklı farklı ölçümler yaparak sergilemişlerdir. Ayrıca grafikten sınıf öğretmenin öğrencileri değerlendirmeyi

kısmen farklılaştırdığı ifade edilebilir. Örneğin eş ve zıt anlamlı kelimeleri cümle içerisinde kullanma çalışmasında yaptıklarını sıra arkadaşlarına değerlendirmiştir. Yine canlı ve cansız varlık çizimlerinin doğruluğunu sınıftaki diğer öğrencilere değerlendirmiştir. Bunun dışında bazı derslerde öğrencilerin konuya ilişkin problemleri ve örnekleri çözme sürecindeki performanslarını değerlendirmiştir.

Sonuç olarak Ayşe öğretmenin hizmet içi eğitime katılmamış olmasına rağmen bazen öğretimini farklılaştırdığı belirtilebilir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde 30 kişilik sınıfta farklılaştırılmış öğretimin tamamen uygulanmasının mümkün olmadığını, elinden geldiğince ve fırsatlar elverdikçe farklı etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Ayrıca bu durumu özellikle fiziksel imkanların yetersiz ve sınıfların kalabalık olmasına bağlamıştır. Gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin süreçte bazen farklı özellikli öğrencilerini dikkate almaya ve onlar için farklılaştırmalar gerçekleştirmeye çalıştığı belirtilebilir. Bu bakımdan sınıf öğretmenin bu öğrenciler için özellikle daha fazla bireysel ilgilenme, zaman ayırma ve düzeyine uygun örnekler, görevler sunma gibi uygulamalar gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Fakat grafikten anlaşıldığı üzere süreçte farklı özellikli öğrencilere pek akran desteği sağlanamamıştır.

4. 3. 1. 7. Selin Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Selin öğretmen, 22 yıllık mesleki deneyime sahip ve fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Merkez ilçede bulunan bir okulun dördüncü sınıfında görev yapmakta ve 36 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmamıştır. Sınıfında bir öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 14 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 7’de sunulmuştur.



Grafik 7. Selin öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 7 incelendiğinde Selin öğretmeninin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını pek dikkate alamadığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan daha çok öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yokladığı ve hatırlattığı gözlemlenmiştir. Örneğin fen bilimleri dersi maddenin halleri konusuna devam edilirken bir önceki derste buna ilişkin neler öğrenildiğini sorularla yoklamıştır. Spora ilişkin metne hazırlık çalışması yapılırken öğrencileri bildikleri ve ilgi duydukları sporlara yönelik konuşturmuştur. Doğal ve tarihi güzellikler konusuna başlanırken öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin (Nihat) ön bilgilerini ortaya koyması için söz hakkı tanımış ve Pamukkale Travertenleri gezisine ilişkin anılarını paylaşmıştır. Sosyal bilgiler dersinde kıtalar konusuna başlanırken bir önceki derste işlenen Dünya'daki ülkeleri sorularla hatırlamalarını sağlamıştır. Bunların yanında bazen hazırbulunuşluk farklılıklarını dikkate almaya yönelik kısmi uygulamalar yaptığı gözlemlenmiştir. Örneğin kesirler konusuna ilişkin problemler çözülürken erken bitiren öğrencilere daha karmaşık sorular yönelmiştir. Ayrıca çevre hesaplama problemleri çözülürken farklı özellikli öğrencisine seviyesine uygun bir dikdörtgen sorusunu tahtada çözdürtmüştür.

Grafik 7'ye göre sınıf öğretmeninin birkaç dersinde konuyu ve işlenişini farklılaştırdığı belirtilebilir. Örneğin öğrencilere doğal ve tarihi özellikler konusuna hazırlıklı gelmeleri için yapacakları araştırma ödevi verdiğinde ikisinden birini seçme fırsatı tanımıştır. Ayrıca başka bir araştırma ödevinde öğrencilere istedikleri ve ilgi duydukları ülkeyi araştırma esnekliği sağlamıştır. Unsurları belirli bir hikaye yazma etkinliğinde Nihat bu şekilde yazmak istememiştir. Ona hikayeyi unsurları değiştirip istediği şekilde yazma esnekliği sağlamıştır. Kesirlere ilişkin problemler yapılırken ise öğrencilere görseller vb. kullanarak istedikleri şekilde çözmeye imkanı sağlamıştır. Başka bir derste öğrencilere doğru beslenme konusuna ilişkin grup çalışması yaptırmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler gruplarda tercihlerine göre şiir, şarkı, afiş veya slogan üretmişlerdir. Böylece öğrencilere konuyu farklı şekillerde çalışabilme, farklı özelliklerine göre etkinlikler gerçekleştirebilme ve farklı görevler alabilme imkanı sağlanmıştır. Ayrıca öğrenciler bir başka derste ise tasarruf konusuna ilişkin istasyon çalışması yapmış ve hikaye, şiir, şarkı, slogan ve afiş oluşturmuşlardır. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin süreci farklılaştırmak için araştırma ve istasyon gibi öğretim stratejilerinden yararlandığı ifade edilebilir. Süreçte bunlardan farklı öğretim stratejisinin kullanıldığı gözlemlenmemiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin farklı özelliklerine ilişkin etkinlikler çok fazla gerçekleşmemiş ve derse yüksek katılım pek sağlanamamıştır. Fakat sınıf öğretmeni görüşmelerde münazara, okuma çemberi ve drama gibi öğretim stratejilerini de kullandığını belirtmiştir.

Grafik 7'ye göre Selin öğretmeninin bazen farklı özellikli (öğrenme güçlüğü yaşayan) öğrencisine destek olmaya ve süreci ona yönelik olarak farklılaştırmaya çalıştığı ifade edilebilir. Örneğin madde konusu işlenirken ona tahtada hacim problemi çözdürmüş ve zorlandığı noktalarda destek olmuştur. Ayrıca bu derste not tutulurken ve çalışma yaprağıyla çalışılırken ara ara Nihat'ın yanına gidip neler yaptığını kontrol etmiş ve dönütlerde bulunmuştur. Yukarıda bahsedildiği üzere

doğal ve tarihi güzellikler konusuna hazırlık çalışmasında ona bir gezi anısını aktarma imkanı sağlamıştır. Yine yukarıda bahsedildiği üzere hikaye yazma etkinliğinde arkadaşlarından farklı olarak ona belirli hikaye unsurlarının dışında yazabilme fırsatı tanımıştır. Ülkeleri tanımaya ilişkin araştırmalarını raporlarla ve görsellerle sunarken Nihat'a sözlü olarak sunma fırsatı sağlamıştır. Çünkü sınıf öğretmeninin görüşmelerde belirttiği üzere Nihat yazılı çalışmalara istek duymamaktadır. Çevre hesaplama etkinliğinde ona tahtada seviyesine uygun problem çözdürmüş ve gerekli desteği sağlamıştır. Ayrıca tasarruf konusuna ilişkin istasyon çalışmasında aktif görev almasını sağlamıştır. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde Nihat'ın kendinin de aktif olduğu grup etkinliklerine daha çok katıldığını ifade etmiştir. Fakat onu doğru beslenmeye ilişkin grup çalışmasında aktif kılamamıştır. Nihat bu derste kafasını sıranın üzerine koymuş ve yatmıştır. Sınıf öğretmeni yanına gidip uyarmış fakat derse katılımını sağlayamamıştır. Gözlem sürecindeki diğer derslerde de Nihat için ayrıca bir şey yapamamış ve akran desteği sağlayamamıştır.

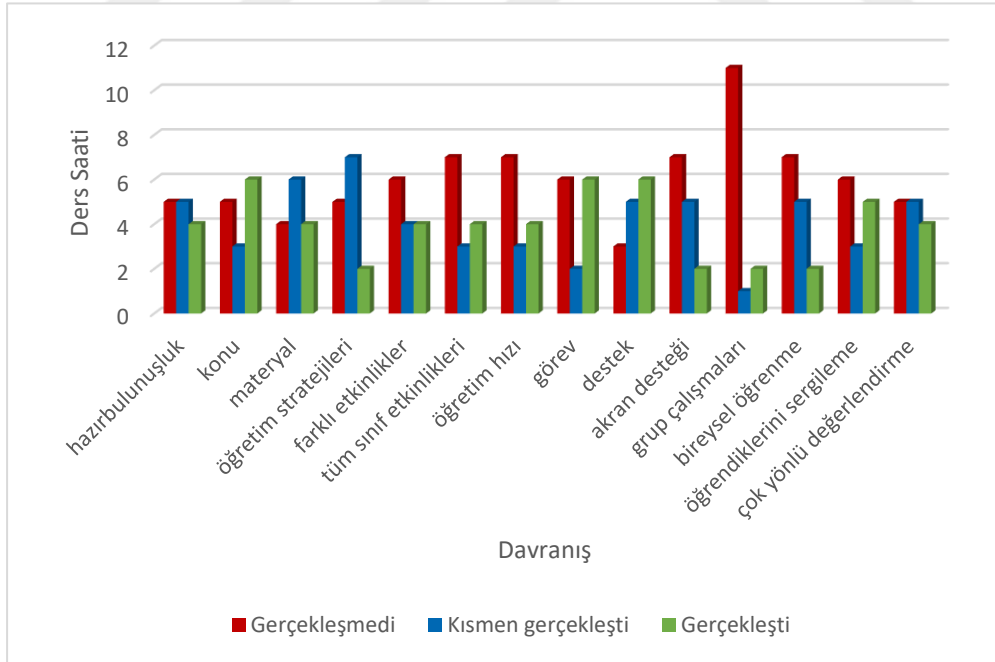
Grafik 7'den anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını pek sağlayamamıştır. Bu durum öğretim stratejilerinin, etkinliklerin ve bunların sonucunda görevlerin farklılaşmasıyla açıklanabilir. Fakat bazen ürünlerin farklılaşmasını sağlayabilmiştir. Örneğin öğrenciler doğru beslenmeye ilişkin grup çalışmasının çıktılarını şiir, şarkı, afiş ve sloganla sergilemişlerdir. Öğrenciler tasarruf konusuna ilişkin istasyon çalışması gerçekleştirdiklerinde oluşturdukları hikaye ve şiiri okuyarak, besteledikleri şarkıyı söyleyerek, çizdikleri görselleri açıklayarak ürünlerini farklı şekillerde ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenciler doğal ve tarihi güzellikler konusuna ilişkin yaptıkları araştırmaları rapor ve broşür gibi farklı şekillerde sunmuşlardır. Bunların dışındaki derslerde öğrenciler öğrendiklerini genellikle yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarla göstermişlerdir. Grafikten sınıf öğretmeninin süreçte değerlendirmeyi de pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Sadece bazı zamanlar farklı değerlendirmelere yer vermiştir. Örneğin doğal ve tarihi güzellikler konusuna ilişkin araştırmalarını sunum performanslarını değerlendirmiştir. Bir başka derste hikaye yazma sunumlarını değerlendirmiştir. Öğrencilerin ülkelere ilişkin araştırma sunumlarını diğer öğrencilere değerlendirtmiştir. Ayrıca grup çalışmasındaki ürünlerinin sunumunu değerlendirmiş ve akranlarının da değerlendirmesini sağlamıştır. Süreçteki diğer derslerde ise öğrencileri çoğunlukla konuya ilişkin sorular sorarak değerlendirmiştir.

Sonuç olarak hizmet içi eğitime katılmayan Selin öğretmenin öğretimi pek farklılaştıramadığı ifade edilebilir. Oysaki sınıf öğretmeni gerçekleştirilen görüşmelerde farklılaştırılmış öğretimin kısmen uygulanabilir olduğunu “Mevcut şartlarda yarı yarıya belki oluyordur. Tabi bu da öğretmenin çabasıyla. Çünkü mevcutlar çok kalabalık. Hani 15-25 kişilik sınıflar olsa bunları daha maksimum seviyede uygulayabiliriz.” şeklinde belirtmiştir. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanamamasını özellikle sınıf mevcutlarının fazla olmasına bağlamıştır. Ayrıca görüşmelerde bazı dersleri mesleki tecrübesine dayanarak hazırlık

yapmadan gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının etkili bir hazırlık gerektirdiği göz önüne alındığında sınıf öğretmenin bu yaklaşımı pek uygulayamamasının sebeplerinden birinin bu olduğu belirtilebilir. Gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin süreçte farklı özellikli öğrencisini bazen dikkate almaya çalıştığı ifade edilebilir. Bu kapsamda daha çok söz hakkı tanıyarak sürece katmaya çalışmış, yanına gidip bireysel olarak ilgilenmiş ve destek olmuştur. Fakat farklı özellikli öğrenciler ve farklılaştırılmış öğretim açısından bu uygulamaların yeterli olmadığı belirtilebilir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde bunun farkında olduğuna ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Bu bağlamda daha fazla bireysel ilgilenebilmek için bu öğrencilerin daha az mevcutlu sınıflarda olması gerektiğini belirtmiştir.

4. 3. 1. 8. Ebru Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Ebru öğretmen, 22 yıllık mesleki deneyime sahip ve turizm fakültesi mezunudur. İlçe merkezinde bulunan bir okulun ikinci sınıfında görev yapmakta ve 28 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmıştır. Sınıfında bir öğrenme güçlüğü yaşayan ve bir yabancı uyruklu öğrenci mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 14 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 8’de sunulmuştur.



Grafik 8. Ebru öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 8 incelendiğinde Ebru öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate aldığı görülmektedir. Bu bakımdan süreçte farklı özellikli (öğrenme güçlüğü yaşayan, yabancı uyruklu) öğrencilerinin ön bilgilerini göz önünde bulundurduğu ifade edilebilir. Örneğin dört

işleme ilişkin problemler çözülürken öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin (Yiğit) dört desteyi hesaplama zorlanacağını bildiği için ona işlemi abaküs kullanarak ve şekil çizdirerek çözdürmüştür. Böylece bu öğrencinin öğrenme tercihlerini de dikkate aldığı belirtilebilir. Çünkü sınıf öğretmeni görüşmelerde Yiğit'in dokunarak ve görerek öğrenmeyi sevdiğini belirtmiştir. Çarpmaya ve bölmeye dayalı problem çözmede ise ön hazırlık olması bakımından Yiğit'e arkadaşlarından farklı olarak ileri ve geri ritmik sayma yaptırmıştır. Ayrıca Türkçe dersinde ismin hal eklerine ilişkin etkinlik yapılırken ona yapabileceği basit bir kelime (el) sunmuş ve kavramasına yardımcı olmak için kelimenin görselini çizmiştir. Bir başa Türkçe dersinde noktalama işaretlerine ilişkin etkinliğe başlanırken yabancı uyruklu öğrencisine (Abdullah) düzeyine uygun bir cümle yönelterek sonuna uygun noktalama işaretini koyma görevi vermiştir. Yine Türkçe dersinde takımlara ilişkin etkinlikte öncelikle ülkesinde (Suriye) takım tutup tutmadığını sormuştur. Tutmadığını öğrenince ülkemizde desteklediği takım olup olmadığını sormuştur. Tutmadığı cevabını alınca etkinliğe katılabilmesi için ona akran desteği sağlamıştır. Bu bakımdan bir arkadaşına Abdullah'a tuttuğu takımı tanıtırma görevi vermiş ve onun etkinlikteki bölümü bu arkadaşından öğrendiklerine göre doldurmasını sağlamıştır.

Grafik 8'den anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni süreçte konuyu ve işlenişini farklılaştırmaya çalışmıştır. Örneğin Türkçe dersi dengeli beslenme metnine yönelik olarak tarif araştırma görevinde istedikleri yemeği seçmelerini sağlamıştır. Ayrıca ülkeleri tanıtırma etkinliğinde de onlara bu esnekliği tanımıştır. Böylece sınıf öğretmeni öğrencilerin öğrenme tercihlerini dikkate almaya çalışmıştır. Buna yönelik olarak bir matematik dersinde de kendi problemlerini oluşturmalarına ve çözmelerine imkan tanımıştır. Grafikten sınıf öğretmenin süreçte öğrencilerin farklı özelliklerine uygun etkinlikler gerçekleştirdiği ve görevler almalarını sağladığı da anlaşılmaktadır. Örneğin ülkelerin tanıtımına ilişkin grup etkinliğinde öğrencilerin kimi yazma, kimi kes-yapıştır, kimi çizme-boyama ve kimisi de sunum yapma görevi almıştır. Bu bakımdan sınıf öğretmenin görüşmelerde de belirttiği gibi gruplarda farklı zekâ tiplerindeki öğrenciler birlikte çalışmıştır. Fakat süreçte sadece iki ders öğrencilerin farklı özelliklerini dikkate alan grup çalışması gerçekleşmiştir. Oysaki sınıf öğretmeni görüşmelerde grup çalışmasının öğrencilerin birbirini anlamasını, tartışabilmelerini, birbirlerine fikir verebilmelerini ve farklı ürünler ortaya koyabilmelerini sağladığını belirtmiştir. Diğer grup çalışmasında problemleri erken bitiren öğrencilere tercihlerine göre market, manav, kırtasiye gibi yerlerden alışveriş yapmaya ilişkin örnekler oluşturmaları ve çözmeleri görevi vermiştir. Böylece öğrencilerinin öğrenme hızlarını dikkate almış ve çabuk öğrenenlere daha fazla örnek sunmuştur.

Grafik 8'e göre Ebru öğretmenin süreçte farklı özellikli öğrencilerini dikkate almaya çalıştığı belirtilebilir. Bu bakımdan özellikle hazırbulunuşluklarını yoklamış ve dikkate almıştır. Örneğin yukarıda bahsedildiği üzere dört işleme ilişkin problem çözülürken Yiğit'in öğrenme tercihlerini dikkate almış, şekillerden ve abaküsten yararlanmıştır. Yine başka bir derste problemler

çözülürken Yiğit'e abaküs, boncuk ve kalem gibi nesneler kullandırmıştır. Acil yardım telefonları konusuna ilişkin eşleştirme etkinliği gerçekleştirilirken sık sık Yiğit'in yanına gitmiş, yaptıklarını kontrol etmiş ve hatalarını düzeltmesini sağlamıştır. İsmi'nin hal ekleri etkinliği gerçekleştirilirken yapabileceği örnek yöneltmiş ve görsel öğrenmeyi sevdiği için tahtaya örneğin görselini çizmiştir. Ayrıca ülkeler konusuna ilişkin grup çalışması gerçekleştirilirken Yiğit'in biraz sürecin dışında kaldığını fark etmiş ve ilgisine göre kesmede, çizmede ve boyamada görev almasını sağlamıştır. Yine yukarıda bahsedildiği üzere noktalama işaretlerine ilişkin etkinlik gerçekleştirilirken öncelikle örnek bir cümle ile Abdullah'ın ön bilgisini yoklamıştır. Ayrıca takım tutma etkinliğinde Abdullah'ın ön bilgilerini yoklamış ve akran desteği sağlayarak onu etkinliğe hazır hale getirmiştir. Toplama-çıkarma işlemlerine ilişkin problem çözülürken ise Abdullah'a seviyesine uygun örnek yöneltmiş ve öncelikle soruda geçen "ucuz-pahalı" kelimesinden ne anladığını ifade ettirmiştir.

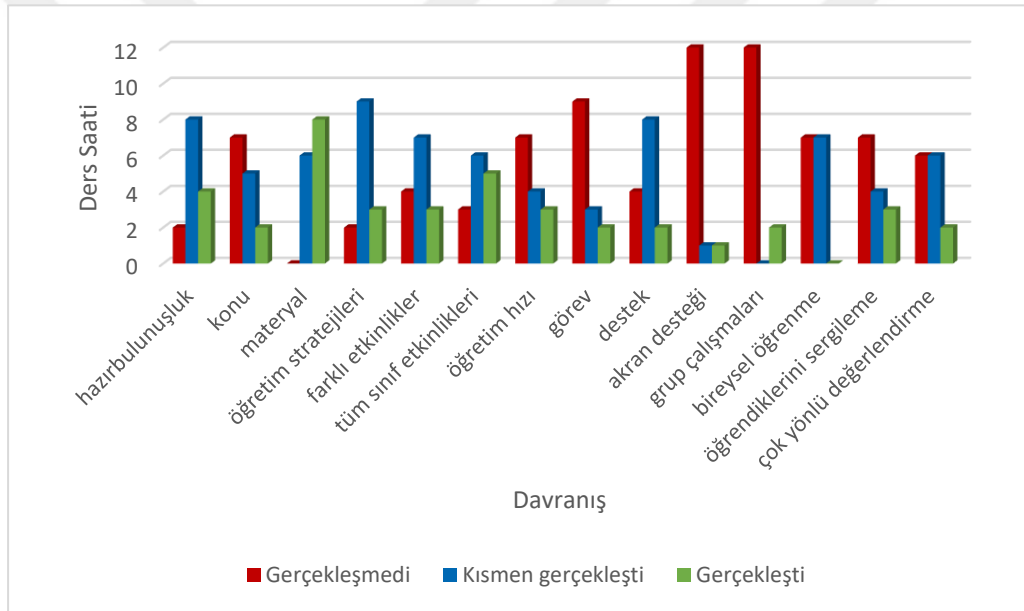
Grafik 8'den anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni bazen öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını sağlamıştır. Örneğin öğrenciler yemek tarifine ilişkin araştırmalarını sözlü ve görsel olarak sunmuşlardır. Yine oyun alanlarında güvenliğe ilişkin öğrendiklerini anlatarak ve çizim yaparak göstermişlerdir. Bir başka derste sevdikleri sporu tercihlerine göre anlatarak, bilgilendirici yazılar yazarak veya ona ilişkin resimler çizerek tanıtmışlardır. Ayrıca farklı ülkelerin kültürlerine ilişkin grup etkinliğinde öğrendiklerini sözlü, yazılı ve görsel olarak sunmuşlardır. Bunların dışındaki derslerde öğrenciler öğrendiklerini genellikle yönelttilen soruları cevaplayarak göstermişlerdir. Grafikten sınıf öğretmenin süreçte değerlendirmeyi kısmen farklılaştırdığı da anlaşılmaktadır. Bu bakımdan özellikle öğrencilerin sunumlarını değerlendirdiği ve arkadaşlarına da değerlendirttiği görülmüştür. Bu bakımdan akran değerlendirmesinden faydalandığı ifade edilebilir. Ayrıca matematik dersinde özellikle problem çözme etkinliklerinde süreçteki performanslarını dikkate aldığı gözlemlenmiştir. Bunların dışında öğrencileri daha çok derslerin sonunda sorular yöneltmek değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak hizmet içi eğitime katılan Ebru öğretmenin öğretimini kısmen farklılaştırdığı ifade edilebilir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilir olduğunu, bunun için derslerin birbirleriyle ilişkilendirilmesinden, öğrencilerin kişisel becerilerinin dikkate alınmasından ve onlara yönelik etkinlikler yapılmasından yararlanılabileceğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenin hizmet içi eğitime katılmasının bu duruma katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü sınıf öğretmeni görüşmelerde eğitimin içeriğinin ve veriliş şeklinin etkililiğine "Eğitimin sınıfımda da olan dezavantajlı öğrencilere yönelik ve uygulamalı olması güzeldi." şeklinde vurgu yapmıştır. Gözlemlerden hareketle sınıf öğretmenin süreçte farklı özellikli öğrencilerini dikkate aldığı ve onlar için farklılaştırmalar yaptığı ifade edilebilir. Bu farklılaştırmaları özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi için gerçekleştirmiştir. Bu durumu görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencisinin artık ülkemize uyum sağlamasıyla ve pek dezavantajlı durumunun kalmamasıyla açıklamıştır. Süreçte yabancı uyruklu öğrencisinin özellikle hazırbulunuşluğunu dikkate almak ve ona daha fazla

zaman ayırmak için uğraşmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi için ise görüşmelerde de belirttiği üzere hazırbulunuşluğunu dikkate aldığı, daha fazla destek sağladığı, tercihine göre materyaller kullandığı ve çalışmasını sağladığı ifade edilebilir.

4. 3. 1. 9. Merve Öğretmenin Sınıf İçi Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi

Merve öğretmen, 22 yıllık mesleki deneyime sahip ve fen-edebiyat fakültesi mezunudur. İlçe merkezinde bulunan bir okulun üçüncü sınıfında görev yapmakta ve 32 öğrencisi bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmıştır. Sınıfında iki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci mevcuttur. Bu sınıf öğretmenin 14 saatlik gözlem sürecinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu Grafik 9’da sunulmuştur.



Grafik 9. Merve öğretmenin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 9 incelendiğinde Merve öğretmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını bazen dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Örneğin hayat bilgisi dersinde yönetim birimleri konusu işlenirken öğrencilere araştırma ödevlerini sundurmuş, konuya ilişkin ön bilgilerini ortaya koydurmuş ve dersi buna göre devam ettirmiştir. Türkçe dersinde internetin yararlarına ve sakıncalarına ilişkin istasyon çalışması gerçekleştirilirken öncelikle beyin fırtınasından yararlanarak öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini ortaya koydurmuştur. Geometrik şekiller konusuna başlanırken öğrencilerin köşe, kenar, ayırıt, şekil ve cisim kavramlarını açıklamalarını, izometrik kağıda çizim yaparak göstermelerini sağlamış ve süreci ortaya koydukları ön bilgilerine göre devam ettirmiştir. Türkçe dersinde işlenen metindeki gerçek ve hayal unsurlarını belirleme etkinliğine başlarken kısa bir metin sunmuş, öğrencilere bu unsurları belirletmiş ve kendi örneklerini verdirmiştir. Ayrıca fen

bilimleri dersinde doğal ve yapay çevre konusu işlenirken farklı özellikli (öğrenme güçlüğü yaşayan) öğrencisinin ön bilgisini yoklamış, neler olduğunu açıklamasını ve buna ilişkin örnekler vermesini sağlamıştır.

Grafik 9'dan anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni; konuyu, görevleri, kullandığı materyalleri ve öğretim stratejilerini, gerçekleştirdiği etkinlikleri farklılaştırmaya çalışmaktadır. Örneğin internetin yararları ve sakıncaları işlenirken istasyon tekniğinden yararlanmış, öğrencilere öykü, şiir yazdırmış, şarkı besteletmiş, slogan oluşturmuş, resim çizdirmiş ve böylece süreçte farklı görevler almalarını, konuyu çeşitli şekillerde çalışmalarını sağlamıştır. Geometrik şekiller konusunda izometrik kağıtlara çizimler yapılırken şekilleri ve birimlerini kendilerinin seçmesine imkan tanımıştır. Ayrıca bu derste görsel öğrenenlere yönelik olarak etkileşimli tahtadan ve dokunsal öğrenenlere yönelik olarak eva kağıtlarından hazırlanan şekillerden (üçgeni kare, dikdörtgen) faydalanmıştır. Doğru, ışın ve açı kavramlarını öğretirken öğrencilerin ip, lastik, makara, metre ve renkli kağıtlar kullanmasını sağlamıştır. Yine bu derste etkileşimli tahtaya yer vermiş, konuya ilişkin video izletmiş ve alıştırmalar yaptırmıştır. Bir başka derste etkileşimli tahtadan kesirleri uygun şekillerle eşleştirme etkinliği gerçekleştirmiştir. Türkçe dersinde gerçek ve hayal unsurlarını belirleme etkinliğini eğitsel oyun ile gerçekleştirmiştir. Bardağa gerçek veya hayal unsuru yazılı olan kaşıklar koymuştur. Öğrencilerden seçtikleri kaşıktaki ifadeyi gerçek veya hayal olarak sınıflandırmasını istemiştir. Böylece etkinliği daha eğlenceli ve katılımlı hale getirmiştir. Fen bilimlerinde ses konusunu işlerken görsel öğrenenlere uygun olarak etkileşimli tahtaya, dokunsal öğrenenlere yönelik olarak kulak modeline ve sesin şiddeti ile mesafe arasındaki ilişkiyi gösteren canlandırmaya yer vermiştir.

Grafik 9'a göre Merve öğretmenin süreci farklı özellikli öğrencilerini (Canan, Melisa) dikkate almaya çalıştığı ifade edilebilir. Bu bakımdan özellikle daha fazla bireysel ilgilendiği ve zaman ayırdığı gözlemlenmiştir. Örneğin kesirler konusu işlenirken bu öğrencilerine etkileşimli tahtadaki şekli uygun kesir ile eşleştirme görevi vermiş, yönergelerle destek olmuş ve yapmalarını sağlamıştır. Yine bu derste çalışma yaprakları yapılırken bu öğrencilerin sık sık yanına gitmiş ve onlara arkadaşlarına göre daha fazla destek olmuştur. Benzer şekilde uzunluk ölçmeye ilişkin çalışma yaprağı yapılırken ve izometrik kağıtlara geometrik şekiller çizilirken de bu öğrencileri sürekli kontrol etmiş ve yardımcı olmuştur. İnternetin yararlarına ve sakıncalarına ilişkin istasyon etkinliği gerçekleştirilirken bir ara Canan'ın süreçte pasif kaldığını fark etmiş, yanına gitmiş ve sorular yönelterek slogan üretmede yer almasını sağlamıştır. Ayrıca canlı ve cansız varlıklar konusuna ilişkin zihin haritası yapılırken Canan'a "Evden okula gelirken hangi canlı varlıkları görüyorsun?" sorusunu yönelterek diyalog başlatmış ve sürece katmaya çalışmıştır. Doğal ve yapay çevre konusuna başlarken konuya ilişkin sorular yönelterek her iki öğrenciye de ön bilgilerini ifade ettirmiştir. Fakat süreçte bu öğrencilere pek akran desteği sağlayamamıştır. Sadece istasyon

çalışmasında onları takip etmiş, süreçte aktif olmaları ve akranları ile iletişim kurmaları için uğraşmıştır.

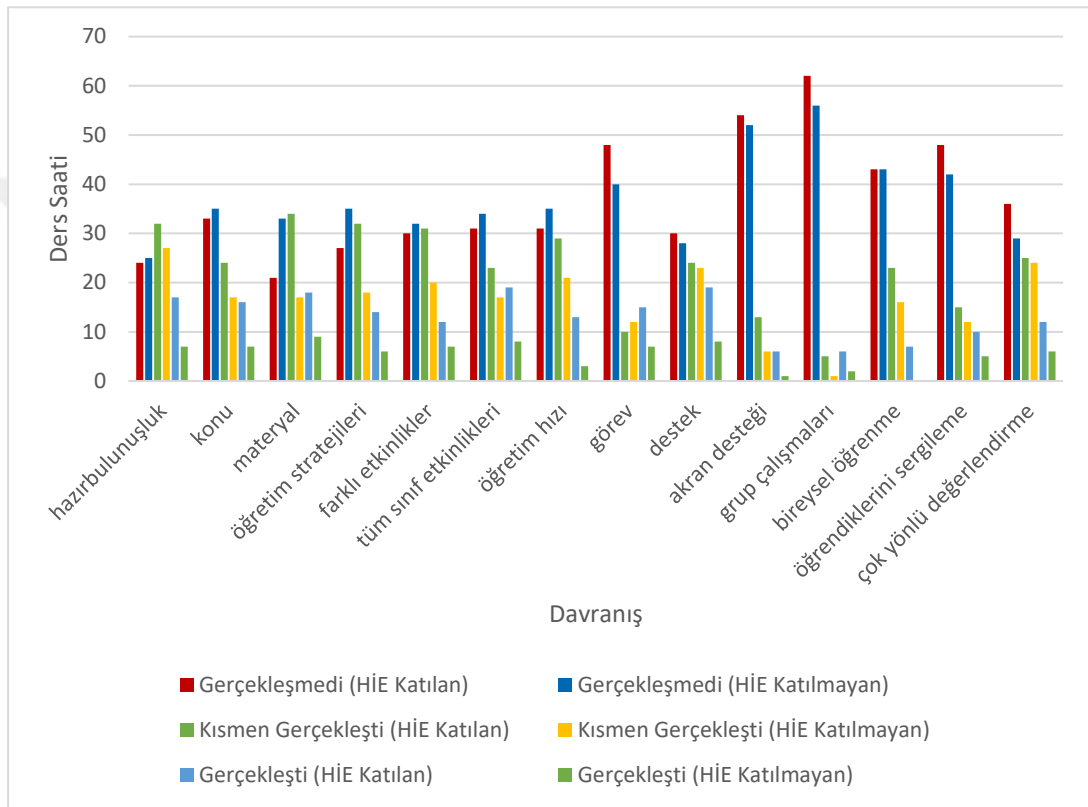
Grafik 9'dan anlaşıldığı üzere sınıf öğretmeni öğrencilerin ürünlerinin farklılaşmasını bazı derslerde sağlamıştır. Örneğin öğrenciler internetin yararlarına ve sakıncalarına ilişkin istasyon çalışmasında ürünlerini yazdıkları şiirleri ve öyküleri okuyarak, çizdikleri resimleri ve oluşturdukları sloganları açıklayarak, besteledikleri şarkıları söyleyerek sergilemişlerdir. Ses ile mesafe arasındaki ilişkiye yönelik öğrenilenleri dersin sonunda birkaç öğrenci canlandırmalar yaparak göstermiştir. Doğru, ışın ve açığa ilişkin öğrenilenler bunların özellikleri anlatılarak, çevrelerinden örnekler gösterilerek, veriler ve çizimler yapılarak gösterilmiştir. Ayrıca kesirler konusuna ilişkin öğrendiklerini işlemlerin yanında çizimler yaparak da ortaya koymuşlardır. Bunların dışındaki derslerde öğrenciler öğrendiklerini genellikle soruları cevaplayarak göstermişlerdir. Grafikten sınıf öğretmenin süreçte değerlendirmeyi kısmen farklılaştırdığı da anlaşılmaktadır. Örneğin istasyon çalışmasında öğrencileri süreçteki ve sunumlarındaki performanslarına göre değerlendirmiş, kendilerine ve arkadaşlarına da değerlendirtmiştir. Öğrencilerin geometrik şekillere ilişkin neler öğrendiklerini çizimler yaptırarak, özelliklerini açıklatarak ve gündelik hayattan örnekler verdirerek değerlendirmiştir. Ayrıca uzunlukları ölçmeyi değerlendirmede ölçümler yapabilmelerini ve ölçümleri verilen şekilleri çizebilmelerini dikkate almıştır. Diğer derslerde ise genellikle sorularla değerlendirme gerçekleştirmiştir.

Sonuç olarak hizmet içi katılan Merve öğretmenin öğretimini kısmen farklılaştırdığı belirtilebilir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilir olduğunu “Elimden geldiği kadar farklılaştırmaya, farklı yöntemler kullanmaya, dikkatlerini çekmeye çalışıyorum. O yüzden öğretmen istedikten sonra kesinlikle uygulanabilir.” şeklinde belirtmiştir. Sınıf öğretmenin hizmet içi eğitime katılmasının bu duruma katkısı olabilir. Çünkü sınıf öğretmeni görüşmelerde eğitimin uygulamalı olduğunu, öğrencilerin farklı özelliklerine ve dezavantajlı öğrencilere yönelik etkinlikler ve grup çalışmaları yaptıklarını, istasyon tekniğini çok beğendiğini ve derslerinde kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin süreçte, görüşmelerde belirttiği üzere farklı özellikli öğrencileri ile bireysel ilgilendiği, onlara seviyelerine uygun görevler verdiği ve daha fazla zaman ayırdığı gözlemlenmiştir.

4. 3. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu Açısından İncelenmesi

Bu araştırmanın ilk aşamasında hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının katılmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bu algılarını öğretim pratiklerine yansıtıp yansıtmadıklarını tespit etmek için araştırmanın ikinci aşamasında hem hizmet içi eğitime katılan hem de katılmayan sınıf öğretmenlerinin uygulamaları gözlemlenmiştir. Hümeysra, Oğuz, Gülşen,

Ebru ve Merve öğretmen farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmıştır. Bu sınıf öğretmenlerinin uygulamaları toplam 73 saat gözlemlenmiştir. Buse, Orhan, Ayşe ve Selin öğretmen ise farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmamıştır. Bu sınıf öğretmenlerinin uygulamaları 59 saat gözlemlenmiştir. Hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin 73 ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin 59 ders saatinde farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme frekansları Grafik 10'da sunulmuştur. Grafik yorumlanarak katılımcıların bu ölçütleri gerçekleştirmeleri hizmet içi eğitime katılma durumları açısından incelenmiştir.



Grafik 10. Hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ölçütlerini gerçekleştirme durumu

Grafik 10'da görüldüğü üzere hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenleri konuyu daha fazla farklılaştırmıştır. Bu bağlamda gözlemlerde özellikle Hümeysra, Ebru ve Merve öğretmenin uygulamaları dikkat çekmiştir. Bu sınıf öğretmenleri, konuyu farklılaştırmak için öğrencilerinin (farklı özellikliler dahil) ön bilgilerini ve seviyelerini dikkate almaya, farklılıklarına göre çeşitlendirmeye ve daha fazla örnek sunmaya çalışmıştır. Eğitime katılan sınıf öğretmenlerinden Oğuz ve Gülşen öğretmen ise konuyu pek farklılaştıramamışlardır. Bu bakımdan süreçte daha çok öğrencilerin ön bilgilerini yokladıkları ve düzeylerine uygun örnekler sundukları görülmüştür. Eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinden Ayşe öğretmenin konuyu bazen farklılaştırdığı belirtilebilir. Bu bakımdan öğrencilere seviyelerine yönelik örnek yönelttiği, farklı özellikli

öğrencisinin ön bilgisini yokladığı ve buna göre destek olduğu, akran desteği sağladığı, farklı materyaller kullandığı gözlemlenmiştir. Eğitime katılmayan diğer sınıf öğretmenleri (Buse, Orhan, Selin) ise konuyu pek farklılaştıramamıştır. Bu bağlamda daha çok öğrencilerin ön bilgilerini yokladıkları ve hatırlattıkları görülmüştür. Nadiren öğrencilere düzeylerine uygun ek örnekler ve konuyu seçme esnekliği verildiği gözlemlenmiştir.

Grafik 10'dan anlaşıldığı üzere hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenleri süreci (öğretim stratejileri, etkinlik, görev) de almayanlara göre daha fazla farklılaştırmışlardır. Bu sınıf öğretmenlerinin (Hümeysra, Ebru, Merve) görevleri çeşitlendirmeye (tartışarak, okuyarak, yazarak, çizerek, izleyerek, yaparak çalışmalarını sağlama), farklı öğretim stratejileri (deney, drama, grup çalışması, istasyon, bireysel araştırma ve grup araştırması vb.) kullanmaya ve farklı özellikli öğrencilerine daha fazla bireysel zaman ayırmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bireysel çalışmaya ve grup çalışmasına uygun öğrenme ortamı oluşturmak için çabaladıkları belirtilebilir. Eğitime katılan sınıf öğretmenlerinden Oğuz ve Gülşen öğretmen ise süreci pek farklılaştıramamıştır. Örneğin Oğuz öğretmenin öğretim süreçlerinde hiç grup çalışması gerçekleşmemiştir. Bu sınıf öğretmeni öğretimini çoğunlukla etkileşimli tahta kullanarak EBA ve Morpakampüs gibi eğitsel sayfalardan konuya ilişkin bilgiler, örnekler, problemler sunarak ve videolar izleterek gerçekleştirmiştir. Gülşen öğretmen ise süreçte daha çok konuya ilişkin açıklamalarda bulunmuş, sorular sormuş, öğrencileri konuşturmuş, çalışma yaprakları kullanmış, ders kitaplarındaki bölümleri okutmuş, etkinlikleri yaptırmış ve canlandırmalara yer vermiştir. Ayrıca farklı öğrencisine hiç destek olamadığı ve bu öğrencinin farklı nesnelerle uğraştığı dersler gözlemlenmiştir. Bazen uygun rollerle canlandırmalara kattığı, ona sunduğu örnekleri görsellerle desteklediği ve seviyesine uygun görevler verdiği görülmüştür. Eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinden Ayşe Öğretmenin süreci farklılaştırmaya çalıştığı belirtilebilir. Bu bakımdan görevleri çeşitlendirmeye ve farklı yöntem-teknikleri (canlandırma, bireysel ve grup araştırması, deney vb.) kullanmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Ayrıca farklı özellikli öğrencileriyle daha fazla bireysel ilgilenmiş, onlara daha çok zaman ayırmış, yapabilecekleri düzeyde örnekler ve görevler vermiş, bazen akran desteği sağlamıştır. Eğitime katılmayan diğer sınıf öğretmenleri (Buse, Orhan, Selin) ise süreci pek farklılaştıramamıştır. Bu öğretmenlerin öğretim süreci daha çok konuyu aktarma, sorular sorma ve onları konuşturma, örnekler verme ve verdirme, çalışma kitabındaki etkinlikleri yapma ve problemler çözme şeklinde gerçekleşmiştir. Örneğin Orhan öğretmenin öğretim sürecinde hiç grup çalışması gerçekleşmemiştir. Ayrıca Buse öğretmen, farklı özellikli öğrencisi için nadiren bireysel ilgilenmiş, daha fazla zaman ayırmış, düzeyine uygun soru sormuş ve yaptıklarını kontrol etmiştir. Bu öğrencinin süreçte kağıtlarla oynadığı, resim çizdiği, ayakta durduğu, sınıfta dolandığı ve sınıf kapısının önüne çıktığı dersler gözlemlenmiştir. Orhan öğretmen ise farklı özellikli öğrencilerine pek destek olamamış ve süreci onlara yönelik olarak farklılaştıramamıştır. Sadece bu öğrencileri sürece katmak için daha fazla söz hakkı tanıma, tahtaya

kaldırma ve yanlarına gidip yaptıklarını kontrol etme gibi uygulamalar gerçekleştirmiştir. Son olarak Selin öğretmenin farklı öğrencisi için genellikle seviyesine uygun örnek sunduğu ve daha fazla zaman ayırdığı gözlemlenmiştir. Nadiren konuyu ve görevi onun için farklılaştırmıştır. Ayrıca birkaç derste görevleri farklılaştıracak istasyon ve grup çalışmalarına yer vermiştir.

Grafik 10'dan genel olarak hizmet içi eğitime katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin ürünün farklılaşmasını pek sağlayamadıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda özellikle eğitime katılan Ebru ve Merve öğretmenin ürünün farklılaşmasını daha iyi sağladıkları belirtilebilir. Ebru öğretmen; öğrencilerin ürünlerini sözlü, yazılı ve görsel olarak sunmalarını sağlamıştır. Merve öğretmen ise öğrencilerin ürünlerini yazarak, çizerek, şarkılar söyleyerek, açıklamalar ve canlandırmalar yaparak sergilemelerine imkan tanımıştır. Diğer sınıf öğretmenlerinin derslerinde genellikle öğrenciler öğrendiklerini sorulara verdikleri cevaplarla göstermişlerdir. Ayrıca grafik 10'dan anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da genel olarak pek farklılaştıramamıştır. Bu bağlamda özellikle eğitime katılan Hümeysra, Ebru ve Merve öğretmenin ölçme-değerlendirmeyi daha iyi farklılaştırdıkları ifade edilebilir. Bu sınıf öğretmenlerinin sıklıkla öz ve akran değerlendirmeyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Diğer sınıf öğretmenleri öğrencileri daha çok sorularla ve örneklerle değerlendirmişlerdir.

Özetle dokuz sınıf öğretmenin öğrenme ortamında gerçekleştirilen gözlemler sonucunda Hümeysra, Ebru ve Merve öğretmenin öğretimini kısmen farklılaştırdığı görülmüştür. Bu öğretmenlerin tamamı farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitime katılmışlardır. Bu bakımdan hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğretimlerini farklılaştırmaya çalıştıkları ifade edilebilir. Hizmet içi eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinden sadece Ayşe öğretmen bazen öğretimi farklılaştırabilmiştir. Ayrıca gözlem sürecinde Oğuz, Buse, Gülşen, Orhan ve Selin öğretmenin ise öğretimini pek farklılaştıramadığı görülmüştür. Buse, Orhan ve Selin öğretmen, farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitime katılmamıştır. Bu bakımdan hizmet içi eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinin öğretimlerini farklılaştırmayı pek gerçekleştiremedikleri ifade edilebilir. Bu bağlamda hizmet içi eğitime katılmanın sınıf öğretmenlerinin öğretimini farklılaştırmasına kısmen katkısı olduğu belirtilebilir. Bu bulgu, araştırmanın ilk aşamasında elde edilen hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarının katılmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olması sonucunu destekler niteliktedir.

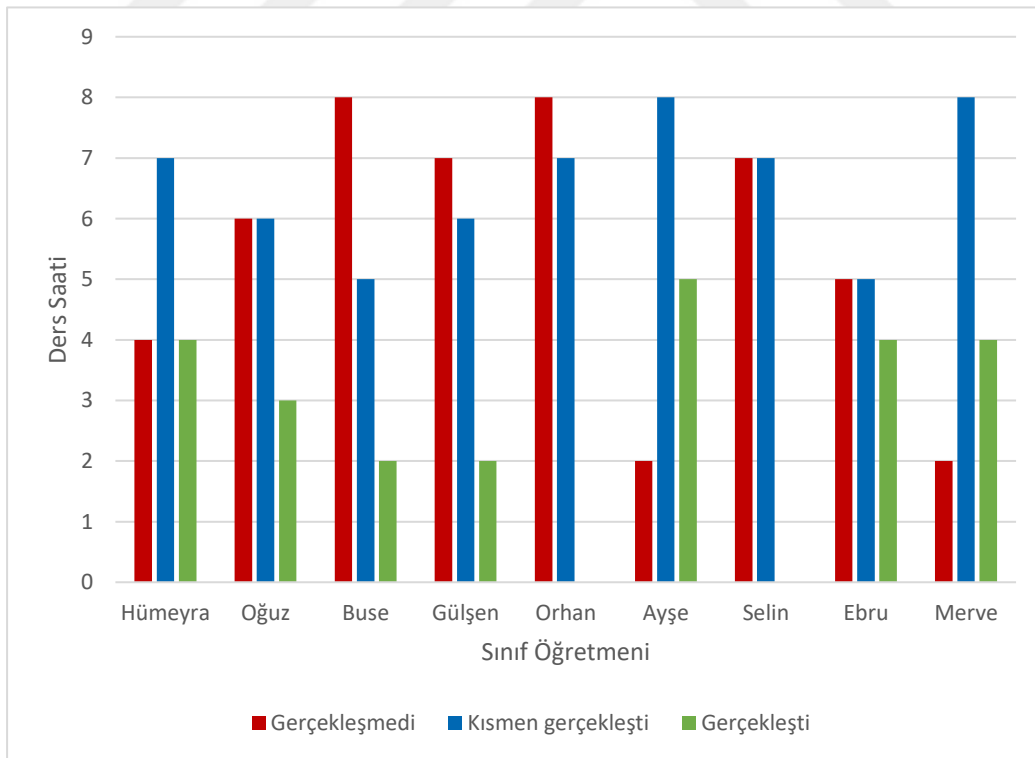
4. 3. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri Açısından İncelenmesi

Aynı sınıftaki öğrencilerin bazı farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenmek için tercih ettikleri yolu, ihtiyaç duyacakları süreyi ve uygulama miktarını farklılaştırmaktadır. Bu farklılaşma, genel ve farklı özellikli olmak üzere tüm öğrencileri

kapsamaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri, öğretim pratiklerinde tüm öğrenciler için bu farklılıkları dikkate almalıdır. Bu bakımdan bu bölümde sınıf öğretmenlerinin tüm öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, bilişsel yetenek, öğrenme stili ve hızına yönelik gerçekleştirdikleri farklılaştırmalar incelenmiştir. Öncelikle her bir farklılığı gerçekleştirme frekansları grafikler ile sunulmuştur. Ardından bu farklılıklara yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar alan notlarından örnekler ile sunulmuştur.

4. 3. 3. 1. Hazırbulunuşluk

Öğrencilerin konuya ilişkin başlangıçtaki bilgileri hiç olmayabilir veya az, kısmen, fazla olabilir. Bunun sonucunda öğrenme ortamındaki tüm öğrencilerin hazırbulunuşlukları farklılaşabilir ve sınıf öğretmenleri bu farklılığa yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu kapsamda bu başlık altında öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alması incelenmiştir. Bu bakımdan öncelikle her bir sınıf öğretmenin 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde öğrencilerin bu farklılığını dikkate alma frekansları Grafik 11’de sunulmuştur. Ardından öğrencilerin hazırbulunuşluklarına yönelik farklılaştırmaya alan notlarından örnekler verilmiştir.



Grafik 11. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma durumu

Grafik 11’de görüldüğü üzere Hümeysra öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate almıştır. Bunun için özellikle öğrencilerinin ön bilgilerini yokladığı, düzeylerine uygun örnekler yönelttiği ve konuyu basitleştirdiği ya da zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Matematik dersinde kesirlerin gösterilmesi ve toplanılması işleniyordu. Öğretmen öncelikle öğrencilere $9/5$ kesrini tahtada gösterdi. Ardından $6/5$ kesrini bileşik ve tam sayılı kesir şeklinde gösterdi. Böylece kesirlerde toplama işlemine geçiş yapıldı ve etkileşimli tahtadan örnekler yapılmaya başlandı. Öğretmen diğer öğrencilere $1 + 3/5$ şeklinde sayı ve kesri toplama işlemleri yaptırdı. Elif’e ise $5/5 + 2/5$ işlemini yapma görevini verdi (Alan Notları, 20.02.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında diğer öğrencilere daha karmaşık örnekler yöneltirken yabancı uyruklu öğrencisine daha basit şekilde paydaları eşit olan kesirleri toplama örneği sunmuştur. Elif, düzeyine uygun olduğu için örneği rahatlıkla yapabilmıştır. Araştırmacının, bu sınıf öğretmenin bir başka uygulamasına ilişkin fotoğraf ve alan notları şöyledir:



Fotoğraf 1. Hümeysra öğretmenin Elif’in simetri konusuna ilişkin ön bilgisini belirlemesi

Matematik dersinde simetri konusuna başlandı. Öğretmen öğrencilere simetrinin ne olduğunu ve daha önceden neler hatırladıklarını sordu. Onlar cevaplarını düşünürken soruyu Elif’e sordu. Elif kavramı duyunca şaşırdı ve ne olduğunu bilmediğini söyledi. Bu sefer öğretmen tahtaya yarım bir ev ve simetri eksenini çizdi. Elif’ten çizimi tamamlamasını istedi. Elif çizimi doğru bir şekilde tamamlayabildi. Öğretmen, öğrencinin konuyu bildiğini fakat Türkçe kavramını bilmediğini fark etti. Ona bunun simetri olduğunu söyledi. Ardından sınıftan veya çevresinden simetriye ilişkin örnek vermesini istedi. Elif biraz düşündü ve kelebeğin kanatlarının simetrik olduğunu söyledi (Alan Notları, 08.04.2019).

Sınıf öğretmeni, Türkiye’de ilk öğrenim yılı olduğundan ve öncesinde ülkesinde neler öğrendiğini bilmediğinden simetri konusuna başlarken öncelikle Elif’in ön bilgisini yoklamıştır. Elif’in bu konuyu bilip kavramın Türkçesini bilemeyeceğini dikkate almış ve şekil yardımıyla ön bilgisini yoklamıştır (Fotoğraf 1). Ayrıca onun konuya ilişkin örnekler vermesini sağlamıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni yeni bir konuya başlarken farklı özellikli öğrencisinin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemiş ve dikkate almıştır.

Grafik 11 incelendiğinde Oğuz öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate aldığı ifade edilebilir. Bunun için daha çok ön bilgileri yokladığı, hatırlattığı ve düzeye uygun örnek sunduğu gözlemlenmiştir. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Saatler konusu işleniyordu. Öğretmen diğer öğrencilere saatin “3.40” olduğu gibi örnekler yöneltti ve onları geçe, kala kavramlarına ilişkin çalıştırdı. Ahmet’e saatin 4’ü 5 geçtiği örneği yöneltti. Ahmet, saatin 1’i 20’yi geçtiğini söyledi. Ona akrebin ve yelkovanın nerede olduğunu sordu. Ahmet, akrebin 4’te ve yelkovanın 5’te olduğunu söyledi. Bunun üzerine tekrar saati sordu ve 4’ü 5 geçiyor doğru cevabını aldı. Ardından 1’i 5 geçe örneğini yöneltti ve Ahmet doğru cevapladı. Yunus’a ise 1 buçuk örneğini yöneltti ve 1’i otuz geçiyor cevabını aldı. “30’a başka ne diyorduk?” sorusuyla buçuk kavramını buldurdu ve 1 buçuk cevabını aldı (Alan Notları, 04.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamada yabancı uyruklu öğrencisinin (Yunus) Türkçesi’nin yeterli olmamasından dolayı geçe ve kala kavramlarında zorlanacağını dikkate almış ve ona daha basit düzeyde saatin buçuk olduğu birkaç örnek yaptırmıştır. Diğer yabancı uyruklu öğrencisinin (Ahmet) ön bilgi düzeyi daha iyi olduğu için ona “geçe” kavramına uygun örnekler sunmuştur. Ayrıca ilk örnekte akrep ve yelkovani karıştırdığı için ona aynı örnekten birkaç tane daha yaptırarak öğrendiğini pekiştirmesi için uğraşmıştır. Diğer öğrencilere ise geçe ve kala kavramlarına ilişkin örnekler yöneltmiştir.

Grafik 11’den anlaşıldığı üzere Buse öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını çok az dikkate alabilmiştir. Bu bağlamda genellikle öğrencilerin ön bilgilerini yoklamış ve hatırlatmıştır. Fakat öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre pek farklılaştıramamıştır. Ayrıca kaynaştırma öğrencisinin de hazırbulunuşluğunu pek dikkate alamamıştır. Bu öğrencisine daha çok seviyesine göre örnekler yöneltmiştir. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Öğretmen bölme işlemine devam edileceğini söyledi. Sırayla 21/3, 36/3, 28/4, 27/3 işlemlerini defterlerine yazdırdı ve tahtada gönüllü birer öğrenciye çözdürdü. Sonra Önder'i tahtaya kaldırdı ve 12/2 işlemini yapmasını istedi. Sorunun çözümü esnasında Sınıf öğretmeni ile Önder arasında şu diyalog geçmiştir:

Öğretmen: Önder, bu işlemi nasıl yaparsın?

Önder: 12'ye kadar ikişer ikişer sayarım.

Öğretmen: Hadi say bakalım, Önder.

Önder: 2, 4, 6, 8, 10, 12

Öğretmen: Kaç kere iki saydın?

Önder: 6

(Alan Notları, 28.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında kaynaştırma öğrencisinin seviyesini dikkate alarak farklılaştırma gerçekleştirmiştir. Diğer öğrencilere üçe ve dörde bölme yaptırırken, ona ikiye bölme yaptırmıştır. Ayrıca Önder'in ritmik saymasını ve böylece soruyu rahatlıkla çözmesini sağlamıştır.

Grafik 11'de görüldüğü üzere Gülşen öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluklarını çok az dikkate alabilmiştir. Bu bakımdan daha çok öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklamış ve hatırlatmıştır. Fakat devamında öğrencilerin ön bilgi farklılıklarına uygun uygulamaları pek gerçekleştirememiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencisinin de hazırbulunuşluğunu çok dikkate alamamıştır. Sadece Türkçe dersinde dikte yaparken bu öğrencisinin ön bilgi düzeyini göz önünde bulundurmaya çalışmıştır. Araştırmacının bu derse ilişkin alan notları şöyledir:

Öğretmen işlenen metinden hareketle öğrencilere dikte yaptırdı. Noktalama işaretlerini belirtmeden bir paragrafı okudu. Öğrencilerden noktalama işaretlerini koyarak yazmalarını istedi. Sahra'ya ise bu paragrafın ilk üç cümlesinin yazılı olduğu bir kağıt verdi ve bakarak yazmasını söyledi. Etkinlik bitince yazdığını kontrol etti ve dönüt verdi. Son olarak yazdığını okuttu (Alan Notları, 15.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamada yabancı uyruklu öğrencisinin Türkçe anlama düzeyini dikkate almaya çalışmıştır. Çünkü Sahra'nın okuma-yazma düzeyi çok düşüktür ve kendisi dikte yapabilecek düzeyde değildir. Bu bağlamda diğer öğrenciler dikte yaparken ona bakarak yazdırmış ve yazdığını okutturmuştur. Böylece seviyesine uygun etkinlik yaptırarak süreçte yer almasını sağlamıştır.

Grafik 11'den anlaşıldığı üzere Orhan öğretmen farklı özellikliler dahil öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını pek dikkate alamamıştır. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Konu geometrik şekillerdi. Öğretmen öncelikle bunların neler olduğunu sordu. Öğrencilerden kare, dikdörtgen ve üçgen cevabı aldı. Ardından bunların özelliklerini sordu. Öğrencilere kenar, köşe ve açıya ilişkin bildiklerini anlattı. Daha sonra konuya ilişkin video izletti. Son olarak defterlerine çizim ve isimlendirme yaptırdı, not aldırdı (Alan Notları, 20.03.2019).

Örnekte görüldüğü üzere sınıf öğretmeni daha çok sorular yönelterek öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini hatırlatmıştır. Fakat öğrencilerin ön bilgi farklılıklarını ortaya koyan ve bu farklılıklara göre öğretimi çeşitlendiren uygulamalar gerçekleşmemiştir.

Grafik 11'e göre Ayşe öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate aldığı belirtilebilir. Bunun için öğrencilerin ön bilgilerini yokladığı, seviyelerine uygun örnekler yönelttiği, ek uygulamalar ve örnekler sunduğu gözlemlenmiştir. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin fotoğraf ve araştırmacının alan notları şu şekildedir:



Fotoğraf 2. Lina'nın bul-tak etkinliğini gerçekleştirmesi

Eş ve zıt anlamlı kelimelere ilişkin etkinlik yapıldı. Öğretmen kendi hazırladığı “bul-tak” materyalini kullandı. Bu etkinlikte kartonun sol tarafında (yeşil kısım) eş anlamlı ve sağ tarafında (turuncu kısım) zıt anlamlı kelimeler yer almaktadır. Söz alan öğrenci bir mandal seçmekte, onda yazan kelimenin eş veya zıt anlamlısını kartonda bulmakta ve mandalı uygun yere takmaktadır. Öğretmen öğrencilere “tabiat, doktor, misafir, sonbahar, vatan, esir” kelimelerinin eş anlamlılarını ve “yüksek, yumuşak, yaşlı, geniş, temiz” kelimelerinin zıt anlamlılarını buldurdu. Atakan'a “uzun-kısa” eşleştirmesini yaptırdı. Lina'ya ise “aç-tok” ve “yavaş-hızlı” eşleştirmelerini yaptırdı. Ayrıca Lina'ya “Merdivenleri yavaş indim.” cümlesini söyledi ve zıt anlamlı kelimeye örnek olarak yeni cümle kurmasını istedi. Lina “Araba hızlı gidiyor.” cümlesini örnek verdi (Alan Notları, 07.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamada yabancı uyruklu ve kaynaştırma öğrencisini dikkate almış ve bul-tak etkinliğinde (Fotoğraf 2) düzeylerine uygun, diğerlerinden daha basit örnekler yöneltmiştir. Ayrıca Lina'ya arkadaşlarından farklı olarak zıt anlamlı kelimeyi cümle içerisinde kullanmıştır.

Grafik 11'den Selin öğretmenin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını pek dikkate alamadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda çoğunlukla öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklamış ve hatırlatmıştır. Fakat öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate alabildiği dersler gözlemlenmiştir. Örneğin çevre hesaplama problemleri çözülürken öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisine tahtada seviyesine göre bir soru çözdürmüştür. Araştırmacının bu derse ilişkin alan notları şöyledir:

Önceki derste çevre konusu işlenmişti. Öğretmen, buna ilişkin problemler çözüleceğini söyledi. Nihat problemleri yazarken bir zaman sonra sıkıldı ve yazmak istemedi. Öğretmen yanına gidince sadece işlemleri yapmak istediğini söyledi. Öğretmen, Nihat'ı tahtaya kaldırdı ve ona "Kısa kenarı 14, uzun kenarı 25 cm olan dikdörtgenin çevresi ne kadardır?" sorusunu sordu. Şekil yardımıyla çözmesini sağladı ve yardımcı oldu. Nihat, "25, 25, 14, 14" sayılarını toplayıp 79 bulunca, işlemini kontrol etmesini istedi. Kontrol edince Nihat, doğru cevabı (78) buldu (Alan Notları, 13.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisini sürece katabilmek için ona karmaşık olmayan bir problem yöneltmiş, destek olmuş ve onun problemi çözmesini sağlamıştır.

Grafik 11'de görüldüğü üzere Ebru öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate almıştır. Bu bakımdan uygulamalarını özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan ve yabancı uyruklu öğrencisine göre farklılaştırmaya çalışmıştır. Örneğin çarpmaya ve bölmeye dayalı problem çözmede Yiğit'e arkadaşlarından farklı olarak öncelikle ileri ve geri ritmik sayma yaptırmıştır. Araştırmacının bu derse ilişkin alan notları şu şekildedir:

Çarpma ve bölmeye ilişkin problemler çözüldü. Öncelikle öğrencilerin çarpmanın, toplamının ve bölmenin, çıkarmanın kısa yolu olduğunu hatırlamaları sağlandı. Öğretmen öncelikle öğrencilerle birlikte iki problem çözdü. Ardından onlara çözmeleri için sırayla dört problem yöneltti. Diğer öğrenciler problemleri çözerken Yiğit'in yanına gitti ve ona öncelikle ileri, geri ritmik sayma yaptırdı. Ardından abaküs, kalem, boncuk vb. nesneler kullanarak soruları çözdürdü (Alan Notları, 17.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasını öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisine uygun hale getirmeye çalışmıştır. Bu bakımdan diğer öğrenciler problemleri çözerken çarpma, bölme işlemine hazırlık olması bakımından Yiğit'e öncelikle ritmik sayma yaptırmıştır. Ayrıca onun öğrenme şeklini dikkate alarak problemleri çözmesinde nesneler kullanmasını sağlamıştır.

Grafik 11'den anlaşıldığı üzere Merve öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kısmen dikkate alabilmiştir. Bu bakımdan bazen araştırma ödevinden ve beyin fırtınasından yararlanarak konuya ilişkin ön bilgi oluşturmalarını ve bunları ortaya koymalarını sağlamıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinin de hazırbulunuşluklarını dikkate almaya çalışmıştır. Örneğin fen bilimleri dersinde doğal ve yapay çevre konusu işlenirken bu öğrencilerinin ön bilgisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacının bu derse ilişkin alan notları şöyledir:

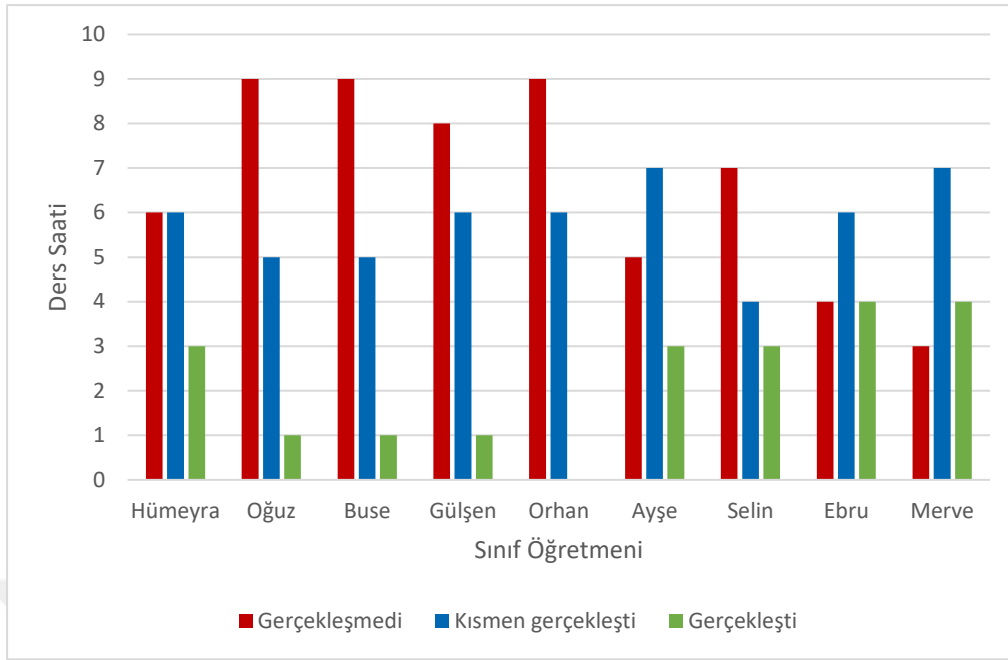
Öğretmen derse başlarken Canan'a yapay çevrenin ne olduğunu sordu ve "Biz insanların yaptığı şeylerden oluşur." cevabını aldı. Melisa'ya ise etkileşimli tahtadan "binarlar, arabalar" ve "göl, orman" olan görselleri gösterdi ve hangisinin doğal olduğunu sordu. Melisa doğru cevabı verince sebebini sordu. Melisa söylemeye çekince ona "İkisi arasında ne gibi farklar var?" sorusunu yöneltti. Melisa "Biri doğada zaten olan diğeri insanların yaptıklarıdır." cevabını verdi (Alan Notları, 12.04.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinin çok çabuk unutmalarını dikkate almaya çalışmıştır. Bu bakımdan süreçte öncelikle bu öğrencilerin ön bilgisini belirlemiştir. Bunun için onlara düzeyine uygun sorular, örnekler yöneltmiş ve bu süreçte etkileşimli tahtadan, görsellerden faydalanmıştır.

Özetle Hümeysra, Oğuz, Ayşe, Ebru ve Merve öğretmenin öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre kısmen farklılaştırdığı ifade edilebilir. Buse ve Gülşen öğretmen, gözlem sürecinde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını çok az dikkate alabilmiştir. Orhan ve Selin öğretmen ise öğrencilerin hazırbulunuşluklarını pek dikkate alamamıştır.

4. 3. 3. 2. İlgi

Öğrenciler; dinleyerek, okuyarak, yazarak, not tutarak ve hareket ederek öğrenmeyi tercih edebilir. Bu kapsamda sınıftaki tüm öğrencilerin ilgileri, nasıl öğrenmek istedikleri farklılaşabilir ve sınıf öğretmenleri bu farklılığa yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu bakımdan bu bölümde öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin öğrencilerin ilgilerini dikkate alması incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle her bir sınıf öğretmenin 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde öğrencilerin bu farklılığını dikkate alma frekansları Grafik 12'de sunulmuştur. Ardından öğrencilerin ilgilerine yönelik farklılaştırmaya alan notlarından örnekler verilmiştir.



Grafik 12. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgilerini dikkate alma durumu

Grafik 12’den anlaşıldığı üzere Hümeýra öğretmen, öğretimini öğrencilerin ilgilerine göre kısmen farklılaştırabilmiştir. Öğrencilerin ilgi farklılıkları için etkileşimli tahtadan, bireysel araştırma, bireysel çalışma, drama, deney, grup araştırması ve çalışması gibi öğretim stratejilerinden, farklı görevler gerçekleştirilmeden ve ürünler oluşturmadan faydalanmıştır. Örneğin sosyal bilgiler dersinde yardımlaşmanın önemine ilişkin öğrencilerin tercihlerine göre farklı görevler gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Araştırmacının bu derse ilişkin alan notları şu şekildedir:

Sosyal bilgiler dersinde yardımlaşmanın önemine ilişkin etkinlik yapıldı. Okul olarak Şalpazarı ilçesinde bir köy okuluna kitap, kırtasiye, oyuncak ve giyim yardımı yapılmıyordu. Öğretmen, öğrencilerden yaptıkları bu yardımdan hareketle yardımlaşmanın önemini belirten ürünler tasarlamalarını istedi. Onları serbest bıraktı ve bireysel olarak konuya ilişkin afiş, slogan, şiir, resim yapmalarını sağladı. Afiş ve slogan yapmayı tercih eden ve yapmakta güçlük çeken öğrencilere etkileşimli tahtadan örnekler gösterdi. Elif süreçte resim yaparak yer aldı. Dersin sonunda gönüllü öğrenciler şiirlerini, sloganlarını okudu ve afişlerini, resimlerini açtı. Sunumların ardından arkadaşlarına ve kendilerine ürünlerini nasıl bulduklarını yorumlattı. Son olarak öğretmen ürünlere ilişkin kendi yorumlarını ifade etti (Alan Notları, 11.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrencilerin nasıl öğrenmek (konuşarak, yazarak, çizerek) istediklerini dikkate almış ve onlara istedikleri şekilde çalışma esnekliği sağlamıştır. Bunun sonucunda öğrenciler ilgilerine göre farklı ürünler oluşturmuştur.

Grafik 12 incelendiğinde Oğuz öğretmenin öğretimini öğrencilerin ilgilerine göre pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi öğretimini daha çok bilgi aktarmaya, sorular sormaya ve cevap almaya, örnek olaylar sunmaya, etkileşimli tahtadan videolar izlemeye ve problemler çözmeye dayalı gerçekleştirmesidir. Nadiren farklı ilgileri içeren uygulamalar gerçekleştirmiştir. Öğretmenin bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Öğretmen, saatler konusuna devam edileceğini belirtti. Etkileşimli tahtadan konuya ilişkin video izletti. Ardından öğrencilerden evde aileleri ile tasarladıkları saatleri çıkarmalarını istedi. Onlardan istedikleri saati modelde göstermelerini ve saatin kaç olduğunu söylemelerini istedi. İsteyenlere ise defterlerine saat çizip, saatin kaç olduğunu altlarına yazmalarını söyledi. Teker teker gezerek yazdıklarını kontrol etti ve dönüt verdi. Dersin sonunda çalışma kitabındaki etkinliği yapmalarını istedi (Alan Notları, 04.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında ilgilerine göre öğrencilerine isterlerse saat modeli ile isterlerse defterlerine çizim yaparak çalışma esnekliği sağlamıştır. Bunun sonucunda çalışmalarını kimi öğrenciler sözlü kimileri ise yazılı olarak göstermiştir.

Grafik 12'ye bakıldığında Buse öğretmenin öğretimini öğrencilerin ilgilerine göre pek farklılaştıramadığı görülmektedir. Bu durum öğretimin daha çok konuyu aktarma, sorular sorma, örnekler verme ve verdirme, çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırma ve problemler çözdürme şeklinde gerçekleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Sadece öğrencilerin bir gününü nasıl geçirdiği etkinlik yapılırken ilgilerin dikkate alındığı belirtilebilir. Araştırmacının bu derse ilişkin alan notları şu şekildedir:

İşlenen metne devam edildi. Metinle alakalı olarak bir günün nasıl geçtiği etkinliği yapıldı. Öğrencilere bir gün içerisinde neler yaptıklarını düşünmelerini istedi. Sonra onlara bunları isterlerse anlatarak, isterlerse yazarak, isterlerse tablo yaparak veya isterlerse resim çizerek yapabileceklerini söyledi. Öğrencilere biraz zaman verdi. Bu sürenin sonunda isteyenlere yaptıklarını sundurdu (Alan Notları, 10.04.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrencilerin etkinliği konuşarak, yazarak veya çizerek yapmasını sağlamıştır. Bu bakımdan onlara ilgilerine göre çalışma imkanı sağlamıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin ürünleri ve sunumu da farklılaşmıştır.

Grafik 12'den anlaşıldığı üzere Gülşen öğretmeni, öğretimini öğrencilerin ilgilerine göre pek farklılaştıramamıştır. Sınıf öğretmenin bazen farklı ilgilere hitap edecek etkileşimli tahta, harita vb. materyaller ve canlandırma gibi öğretim stratejileri kullandığı gözlemlenmiştir. Fakat sınıf öğretmeni, öğrencilere ilgilerine göre farklı şekillerde çalışma esnekliğini pek sağlayamamıştır. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Ülkemize karşı sorumluluklarımız konusuna devam edildi. Öğrencilere etkileşimli tahtadan video izletti. Ardından “Bunların dışında ülkemiz için neler yapabiliriz?” sorusunu sordu. Cevaplarını konuşarak, yazarak, resim çizerek ya da başka şekilde verebileceklerini söyledi ve onlara süre verdi. Dersin sonunda öğrenciler askere gitmeye, vergi vermeye ve kamu mallarına zarar vermemeye ilişkin cevaplarını sözle, yazıyla ya da resimle gösterdi. Birkaç öğrenci ise ortak kullanım alanlarında nasıl davranılması ve davranılmaması gerektiğini canlandırdı (Alan Notları, 17.04.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrencilerin konuyu istedikleri şekilde çalışmalarını sağlamıştır. Böylece sürecin sonunda konuya ilişkin bilgilerini ilgilerine göre sunmalarını sağlamıştır.

Grafik 12’de görüldüğü üzere Orhan öğretmen, uygulamalarında öğrencilerin ilgi farklılıklarını dikkate alamamıştır. Bazen bir derste dinleme, konuşma, yazma ve not alma becerilerinin tamamına yer verdiği olmuştur. Fakat öğrencilere istedikleri şekilde çalışma imkanı sağlayamamıştır.

Grafik 12 incelendiğinde Ayşe öğretmenin öğretimini öğrencilerin ilgilerine göre kısmen farklılaştırabildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda etkileşimli tahtadan, kendi hazırladığı farklı materyallerden, araştırma ödevlerinden, canlandırmalardan ve deneylerden yararlanmıştır. Bu sınıf öğretmenin bir uygulamasına ilişkin alan notları şu şekildedir:

Öğretmen önceki derste uzunlukları ölçmeye başladığını hatırlattı. Ardından etkileşimli tahtadan konuya ilişkin video izletti. Öğrencilerden ip, şerit, kurdele gibi nesnelerle sınıftaki istedikleri eşyaları ölçmelerini söyledi. Sonra metre kullanarak ölçümler yaptırdı. Daha sonra onları bahçeye çıkardı. Onlardan kale ve pota direkleri, banklar, parkeler, arabalar gibi nesnelerden istediklerini karış, adım veya metrelerle ölçmelerini ve ölçümlerini not almalarını istedi. Sınıfa geri dönünce ölçümlerini not etmelerini ve arkadaşlarıyla paylaşımlarını sağladı (Alan Notları, 16.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrencilerin ilgilerine göre ölçtükleri nesneleri ve ölçüm şekillerini seçmelerini sağlamıştır. Ayrıca uygulamasında dinleme, konuşma, izleme, hareket etme ve yapma, yazma, sunma gibi farklı öğrenme yollarına yer vermiştir.

Grafik 12’ye göre Selin öğretmenin uygulamalarında öğrencilerin ilgilerini kısmen dikkate aldığı belirtilebilir. Bu bağlamda öğrencilere özellikle grup çalışmalarında öğrenme yolunu ve araştırma ödevlerinde konuyu seçme esnekliği sağlamıştır. Bir araştırma ödevi uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

“Ülkeleri Tanıyalım” konusuna başlandı. Öğretmen ders öncesinde öğrencilere bireysel olarak istedikleri ülkeyi araştırma görevi vermiş. Öğrenciler Amerika, Brezilya, Hindistan, Pakistan, İngiltere gibi ülkelere ilişkin yazılı ve bazıları görsel olarak rapor hazırlamıştı. Gönüllü öğrenciler sunum yaptılar. Nihat İspanyayı araştırmıştı, onu tanıttı (Alan Notları, 08.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında herkese aynı görevi vermesine rağmen içeriği öğrencilerin ilgilerine göre farklılaştırmıştır. Bu bağlamda araştırılacak ülkeyi kendisi belirlememiş ya da buna ilişkin kısıtlama getirmemiş, öğrencilerin seçimlerini sağlamıştır.

Grafik 12’den Ebru öğretmenin öğretimini öğrencilerin ilgilerine göre kısmen farklılaştırabildiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan süreçte öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisine ilgisine göre materyaller sağlaması, konusunun seçilebildiği araştırma ödevleri vermesi ve öğrencilerin farklı şekillerde çalışabildikleri etkinlikler gerçekleştirmesi dikkat çekmiştir. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin alan notları şu şekildedir:

Bugün 19 Nisan 2019. Öğretmen öncelikle öğrencilere 23 Nisan’ın ne bayramı olduğunu sordu. Öğrenciler meclisin açıldığını ve Atatürk’ün dünya çocuklarına armağan ettiğini belirttiler. Öğretmen öncesinde öğrencilere Rusya, Nijerya, Meksika, Azerbaycan gibi ülkelerin kültürlerini ve giyimlerini araştırma görevi vermişti. Derste bu ülkelerin her biri için bir grup belirlendi. Öğrencilere istedikleri ülkenin olduğu gruba geçebileceklerini söyledi. Öğrenciler gruplarda kesme, boyama, yazma ve sunum yapma görevleri gerçekleştirdi (Alan Notları, 19.04.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında konu bakımından öğrencilere hem etkinlik öncesinde hem de esnasında esneklik sağlamıştır. Bu bağlamda öğrencilere derse istedikleri ülkeyi araştırarak gelme ödevi vermiştir. Etkinlik esnasında ise öğrencilere ilgilerini çeken ülkenin grubunda çalışma imkanı sağlamıştır. Ayrıca gruplarda öğrencilere yazma ve sunum gibi farklı öğrenme yolları sunmuştur.

Grafik 12’de görüldüğü üzere Merve öğretmen, öğretimini öğrencilerin ilgilerine göre kısmen farklılaştırabilmiştir. Bu bakımdan farklı materyallerden, etkileşimli tahtadan, eğitsel oyun ve istasyon gibi öğretim stratejilerinden yararlanmıştır. Ayrıca öğrencilere çalışacakları konularda ve görevlerde esneklik sağlamıştır. Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Yönetim birimleri işlendi. Öğretmen öğrencilere araştırma ödevi vermişti. Öğrenciler vali, kaymakam, belediye başkanı, muhtardan istedikleri birini araştırıp derse gelmişlerdi. Gönüllü öğrenciler söz alıp sınıfın önünde ödevlerini sundular. Bazı öğrenciler sanki kendileri o yöneticiymiş gibi davrandılar. Ardından öğretmen de sözlü açıklamalarda bulundu.

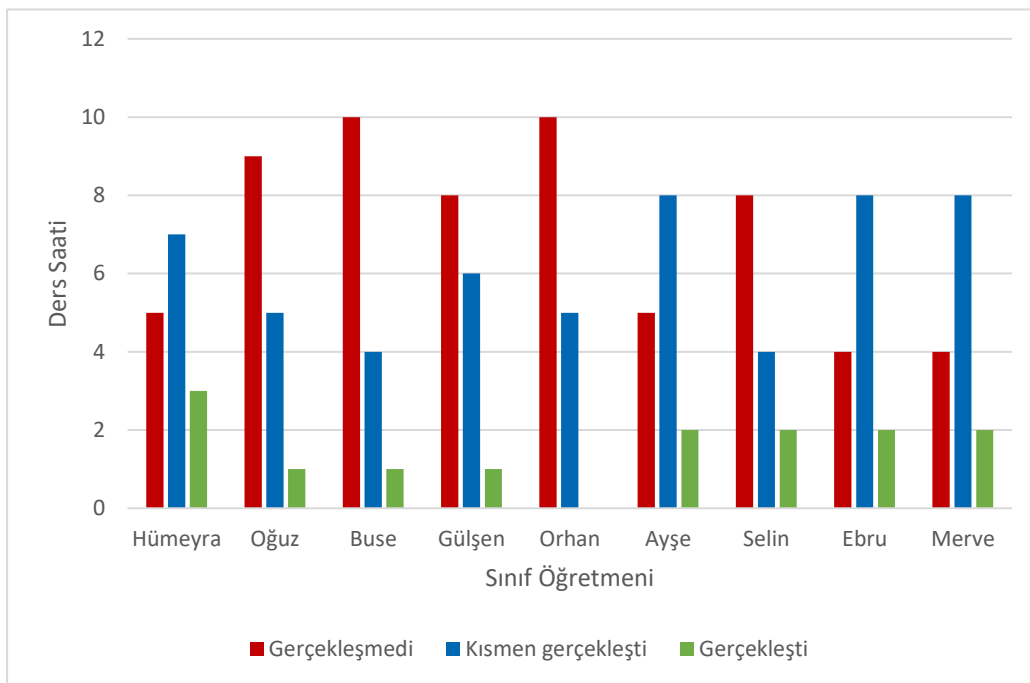
Sonrasında etkileşimli tahtadan konuya ilişkin video izlendi ve değerlendirme (eşleştirme, boşluk doldurma) yapıldı (Alan Notları, 22.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında derse hazırlık için öğrencilere araştırma görevi vermiş ve konuya ilişkin esneklik sağlamıştır. Bu bağlamda öğrenciler, yönetici birimlerinden ilgi duyduklarını araştırmıştır. Ayrıca araştırmalarını, anlatma ve canlandırma gibi farklı şekillerde sunabilmişlerdir.

Özetle Hümeysra, Ayşe, Selin, Ebru ve Merve öğretmenin öğretimi öğrencilerin ilgilerine göre kısmen farklılaştırdığı ifade edilebilir. Oğuz, Buse, Gülşen ve Orhan öğretmen ise öğrencilerin ilgilerini pek dikkate alamamıştır.

4. 3. 3. 3. Bilişsel Yetenek

Öğrenciler; yazarak, konuşarak, işlem, müzik veya gözlem yaparak, görseller kullanarak, hareket ederek, bireysel veya grupta çalışarak öğrenmek isteyebilirler. Bu kapsamda öğrenme ortamındaki tüm öğrencilerin bilişsel yetenekleri farklılaşabilir ve sınıf öğretmenleri bu farklılığa yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu bakımdan bu başlık altında öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin öğrencilerin bilişsel yeteneklerini dikkate alması incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle her bir sınıf öğretmenin 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde öğrencilerin bu farklılığını dikkate alma frekansları Grafik 13'te sunulmuştur. Ardından öğrencilerin bilişsel yeteneklerine yönelik farklılaştırmaya alan notlarından örnekler verilmiştir.



Grafik 13. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bilişsel yeteneklerini dikkate alma durumu

Grafik 13'te görüldüğü üzere Hümeysra öğretmen öğretimini öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre kısmen farklılaştırabilmiştir. Öğrencilerin farklı zekâlarına yönelik olarak özellikle etkileşimli tahtadan, dramadan, deneyden ve grup çalışmalarından yararlanmıştır. Dramadan yararlandığı uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Matematik dersinde grafik oluşturma konusuna devam edildi. Öncelikle çetele, sıklık tablosu ve nesne, sütun grafikleri hatırlatıldı. Ardından kitaptaki alıştırmaya etkinliğine geçildi. Etkinlikte öğrencilerden 20 kişinin kan grubunu belirleyip sütun grafiği oluşturmaları isteniyordu. Öğretmen, öğrencilere “Kan gruplarınızı bilemeyeceğiniz için bunun yerine başka bir etkinlik yapacağız” dedi. Onlara kağıt ve kalem alarak tahtanın önüne gelmelerini söyledi. Öğrenciler sınıfın önünde dolaşmaya başladılar, denk geldikleri kişiye boyunu sordular ve not aldılar. 20 kişiye ulaşınca ellerindeki verilerle sütun grafiği oluşturmak için yerlerine geçtiler. Öğretmen bir zaman sonra sıraları dolaşarak öğrencilerin yaptıklarını kontrol etti (Alan Notları, 18.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında içsel, görsel, matematiksel ve sözel zekâya hitap edecek grafik oluşturma sürecini drama ile zenginleştirmiştir. Böylece etkinliği bedensel ve sosyal zekâsı gelişmiş öğrencileri de kapsayacak hale getirmiştir. Ayrıca eğlenceli bir süreç oluşturarak öğrencilerin grafiklerinin farklılaşmasını sağlamıştır.

Grafik 13'ten Oğuz öğretmenin öğrencilerin bilişsel yeteneklerini dikkate alamadığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenin öğrencilerine farklı materyaller ve etkinlikler sağladığı olmuştur. Fakat süreçte öğrencilerin zekâ alanlarına göre çalıştıkları uygulamalar gözlemlenememiştir. Bu durum, sınıf öğretmenin daha çok konu aktarmaya ve etkileşimli tahtadan video izletmeye dayalı ders gerçekleştirmesi ile açıklanabilir. Grafik 13'ten Buse öğretmenin de öğretimini öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Süreçte maketler, geometrik cisimler, nesneler, modeller ve etkileşimli tahta gibi materyaller kullanmıştır. Ayrıca bazen canlandırmalardan ve müzikten yararlanmıştır. Fakat öğrencilere zekâ alanlarına göre çalışma imkanı sağlayamamıştır. Grafik 13'te görüldüğü üzere Gülşen öğretmen de öğretimini öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre farklılaştıramamıştır. Süreçte farklı materyaller ve canlandırmalar kullanmıştır. Fakat farklı zekâlara hitap edecek uygulamaları pek gerçekleştirememiştir. Grafik 13 incelendiğinde Orhan öğretmenin de öğretimini öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenin öğrencilerin farklılıklarına yönelik öğretim stratejileri kullanmamasından kaynaklanmaktadır. Çoğu zaman dersler konuyu aktarma, soru-cevap ve kitaptaki etkinlikleri yapma ile tamamlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni süreçte kullandığı materyalleri de pek farklılaştıramamıştır. Sadece bazen konuya ilişkin video izletmek için etkileşimli tahtadan yararlanmıştır. Grafik 13'e bakılınca Ayşe öğretmenin ise öğrencilerin bilişsel yeteneklerini kısmen

dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda uygulamalarında kendi tasarladığı farklı materyallerden, müziklerden, videolardan, canlandırmalardan, rol oynamadan ve okul dışı öğrenmeden yararlandığı gözlemlenmiştir.

Grafik 13'ten Selin öğretmenin öğretimini öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre kısmen farklılaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmeni uygulamalarında çeşitli materyallere, istasyon tekniğine, grup araştırmalarına ve öğrendiklerini farklı şekillerde sergilemeye yer vermiştir. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Fen bilimlerinde tasarruf konusuna ilişkin istasyon yapıldı. Öğrenciler beşer kişilik gruplar oldular. Sırayla hikaye, şiir, şarkı, slogan, afiş istasyonlarında çalıştılar. Nihat sürece aktif katıldı. Arkadaşlarıyla birlikte çalıştı ve fikir alışverişinde bulundu. Öğrenciler sürecin sonunda hikaye ve şiirlerini okuyarak, şarkılarını söyleyerek, afiş ve sloganlarını açıklayarak ürünlerini sundular (Alan Notları, 16.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında istasyon tekniğini kullanarak öğrencilerin bilişsel yeteneklerini dikkate almıştır. Bu bağlamda dersinde öğrencilerin sözel, müziksel, görsel ve sosyal zekâ alanlarına hitap edecek uygulamalara yer vermiştir. Böylece çeşitli zekâ türlerini kapsayacak görevler oluşturmuş ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi dahil tüm sınıfın sürece aktif katılımını sağlamıştır.

Grafik 13'e göre Ebru öğretmen, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini kısmen dikkate alabilmiştir. Bu bakımdan özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisini göz önünde bulundurduğu belirtilebilir. Örneğin dokunsal öğrenmeyi sevdiği için matematik derslerinde ona abaküs, boncuk vb. kullanmaktadır. Bununla birlikte görüşmelerde etkileşimli tahtayı özellikle bu öğrencisinin dikkatini çektiği için kullandığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiği grup çalışmaları gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

Grafik 13'te görüldüğü üzere Merve öğretmen, öğretimini öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre kısmen farklılaştırabilmiştir. Bu bağlamda geometrik şekillerden, modellerden, etkileşimli tahtadan, canlandırmalardan ve istasyon stratejisinden yararlanmıştır. Bu sınıf öğretmenin istasyon stratejisini kullandığı derse ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

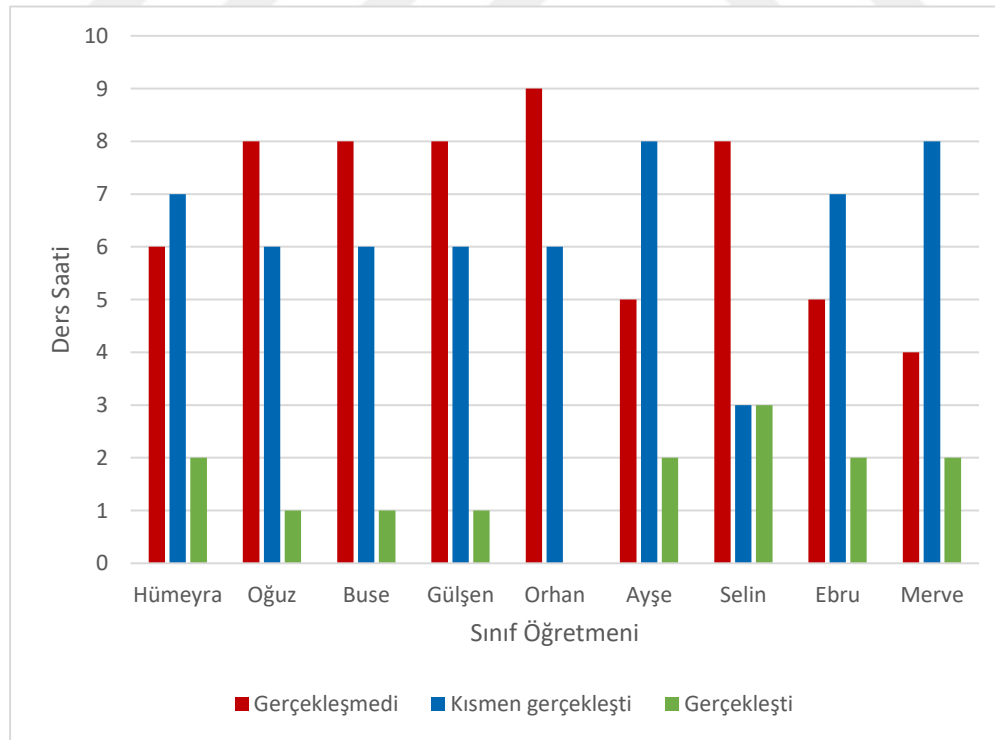
İnternetin yararlarına ve sakıncalarına ilişkin istasyonlar gerçekleştirildi. Öğrenciler 5-6 kişilik gruplar oldular. Öykü, şiir, resim, müzik, slogan istasyonlarından istediklerinde çalışmaya başladılar. İstasyonları istedikleri zaman değiştirdiler. Öğretmen bu süreçte istasyonları dolaştı ve çalışmaları kontrol etti. Sürecin sonunda öğrenciler öykülerini ve şiirlerini okuyarak, resimlerini ve sloganlarını açıklayarak, şarkılarını söyleyerek ürünlerini sundular (Alan Notları, 22.02. 2019).

Sınıf öğretmeni bu dersinde istasyon tekniğini kullanarak öğrencilerin bilişsel yeteneklerini dikkate almaya çalışmıştır. Bu bağlamda sözel, görsel, müziksel, sosyal ve bedensel zekâya yönelik uygulamalar gerçekleştirmiştir. Böylece öğrencilerin beklentilerine uygun görevleri gerçekleştirmesini sağlamıştır.

Özetle Hümeysra, Ayşe, Selin, Ebru ve Merve öğretmenin öğretimini öğrencilerin bilişsel yeteneklerine göre kısmen farklılaştırdığı belirtilebilir. Oğuz, Buse, Gülşen ve Orhan öğretmen ise öğrencilerin bilişsel yeteneklerini pek dikkate alamamıştır.

4. 3. 3. 4. Öğrenme Stili

Öğrenciler; grafik, harita gibi görseller kullanarak, sohbet ederek veya tartışarak, hareket ederek veya yaparak öğrenmeyi tercih edebilirler. Bu kapsamda aynı sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme stilleri farklılaşabilir ve sınıf öğretmenleri bu farklılığa yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu bakımdan bu başlık altında öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alması incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle her bir sınıf öğretmenin 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde öğrencilerin bu farklılığını dikkate alma frekansları Grafik 14'te sunulmuştur. Ardından öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik farklılaştırmaya alan notlarından örnekler verilmiştir.



Grafik 14. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alma durumu

Grafik 14'ten anlaşıldığı üzere Hümeysra öğretmen uygulamalarında öğrencilerin öğrenme stillerini kısmen dikkate alabilmiştir. Bu bakımdan uygulamalarında farklı materyallere, öğretim stratejilerine ve ürün oluşturma yollarına yer verdiği gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenin bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Öğretmen, dersin başında öğrencileri icat ve mucide ilişkin konuşturdu. Onları icatların yaşamımıza katkılarına ilişkin tartıştırdı. Ardından öğrencilere etkileşimli tahtadan “su tasarrufu sağlayan musluk, topuğu değişen ayakkabı, bebeği omuzda taşıma aparatı, portatif merdiven” gibi 15 farklı icadı inceletti. Öğrencilere bu icatların nasıl ve niçin yapıldıklarına ilişkin sorular yöneltti ve bunlara ilişkin konuşmalarını sağladı. Öğretmen dersin sonunda öğrencilere basit icat geliştirme görevi ve bir hafta süre verdi. İsteyenin tek başına isteyenlerin grup oluşturup yapabileceğini belirtti. İcadın kendisini, maketini ya da çizimini yapabileceklerini ve bir hafta sonra sunacaklarını söyledi (Alan Notları, 25.02.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrencilerin okul dışı öğrenmelerini farklılaştırmıştır. Bu bakımdan öğrencilere icadın kendisini, maketini, çizimini yapma seçeneği sunmuş ve tercihlerine göre çalışma imkanı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin bireysel ya da grupla çalışma tercihinin dikkate alınmıştır.

Grafik 14 incelendiğinde Oğuz öğretmenin öğretimini öğrenme stillerine göre pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Öğretmen, öğrencilere küp, prizma, silindir, piramit, koni, küre dağıttı ve incelemelerini istedi. Ardından onlardan bu cisimlere günlük hayattan örnekler vermelerini istedi. Öğrenciler zar, top, kibrit kutusu, çöp kutusu, külah gibi örnekler verdi. Eline küpü aldı ve yüzü ,köşeyi, ayrıtı gösterdi. Daha sonra bunları öğrencilerden diğer cisimlerde göstermelerini istedi. Gönüllü öğrencilere söz verdi ve göstermelerini sağladı. Ardından öğrencilere etkileşimli tahtadan bu cisimlere ve kavramlara ilişkin video izletti. Son olarak çalışma kitabındaki etkinliği yaptırdı (Alan Notları, 06.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrencilerin geometrik cisimlerle çalışmalarını, bunlara ilişkin günlük hayattan örnekler vermelerini ve etkileşimli tahtadan video izlemelerini sağlamıştır. Bu uygulamasında olduğu gibi bazen öğrencilere farklı stillere yönelik materyaller sunmuştur. Fakat bu uygulamalarında öğrencilere nasıl çalışmak istediklerine ilişkin tercih hakkı sağlayamamıştır.

Grafik 14'te görüldüğü üzere Buse öğretmen, uygulamalarında öğrencilerin öğrenme stillerini pek dikkate alamamıştır. Çünkü sınıf öğretmeni derslerini çoğunlukla düz anlatım, soru-

cevap ve kitaptaki etkinlikleri aynen yaparak geçirmiştir. Bazen öğrencilere maketler, şekiller ve nesneler gibi somut materyaller sağlamıştır. Fakat öğrencilere istedikleri şekilde öğrenme imkanı pek sağlayamamıştır.

Grafik 14'ten Gülşen öğretmenin öğretimini öğrenme stillerine göre pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeninin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Önceki derste işlenen sesin kaynağı ve çeşitleri kavramlarını hatırlatmak için öğrencilere sorular yöneltti. Onlardan bunlara örnekler vermelerini istedi. Ardından sesin şiddetine örnek olması bakımından öğrencilere kavanoz, misket, kaşık, cam kaseyi ve sınıftaki eşyaları kullanarak sesler çıkartırdı. Sonra sıra arkadaşlarından birbirlerinin kalbini dinlemesini istedi. Ardından etkileşimli tahtadan doğal ve yapay seslere örnekler dinletti. Son olarak öğrencilere istedikleri doğal ve yapay varlıkların seslerini taklit ettirdi (Alan Notları, 14.02.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında ses konusunu işlerken ev ve sınıf eşyalarından, etkileşimli tahtadan ve taklit yoluyla çeşitli varlıklardan yararlanmıştır. Bu bağlamda öğretimini farklı öğrenme profillerine hitap edecek şekilde çeşitlendirmiştir. Fakat öğrencilere nasıl öğrenmek istediklerine ilişkin tercih hakkı sağlayamamıştır. Bir başka deyişle farklı öğrenme profillerine yer verilmesine rağmen öğrencilerin buna ilişkin tercihleri dikkate alınamamıştır.

Grafik 14'te görüldüğü üzere Orhan öğretmen, öğretimini öğrencilerin öğrenme stillerine göre pek farklılaştıramamıştır. Sınıf öğretmeninin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Konu, geometrik cisimlerdi. Öncelikle öğrencilere bunların neler olduğunu ve özelliklerini sordu. Ardından etkileşimli tahtadan buna ilişkin video izletti. Sonra defterlerine geometrik şekiller çizdirdi. Şekillerin köşelerini harflendirmelerini ve isim vermelerini sağladı. Sonra bunlara ilişkin not tutturdu. En son etkileşimli tahtadan alıştırma yaptırdı (Alan Notları, 20.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrencileri izleyerek, çizerek, not tutarak ve alıştırma yaparak çalıştırmıştır. Böylece öğretiminde farklı stillere yer vermek için uğraşmıştır. Fakat öğrencilere bunlardan istediklerini seçme fırsatı sağlayamamıştır.

Grafik 14'ten anlaşıldığı üzere Ayşe öğretmen uygulamalarında öğrenme stillerini kısmen dikkate alabilmiştir. Bu bağlamda uygulamalarında kendi tasarladığı farklı materyallere, öğretim stratejilerine ve ürünleri çeşitlendirmeye yer vermiştir. Sınıf öğretmeninin bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Konuya dikkat çekmek için telefonda “kuş, çocuk, su, rüzgar, kapı, alkış, kilit” gibi sesler dinletti ve öğrencilerden ne sesi olduğunu tahmin etmelerini istedi. Ardından gitar ve kemanını getiren öğrencilere bunlardan sesler çıkartırdı. Sonra daha önceden bahçede çekilmiş videolarını izletti ve buradaki sesleri buldurdu. Öğrencilere etraflarındaki sesleri taklit ettirdi. En son tahtaya ses örnekleri yazdı ve öğrencilerden doğal, yapay olarak sınıflandırmalarını istedi (Alan Notları, 21.02.2019).

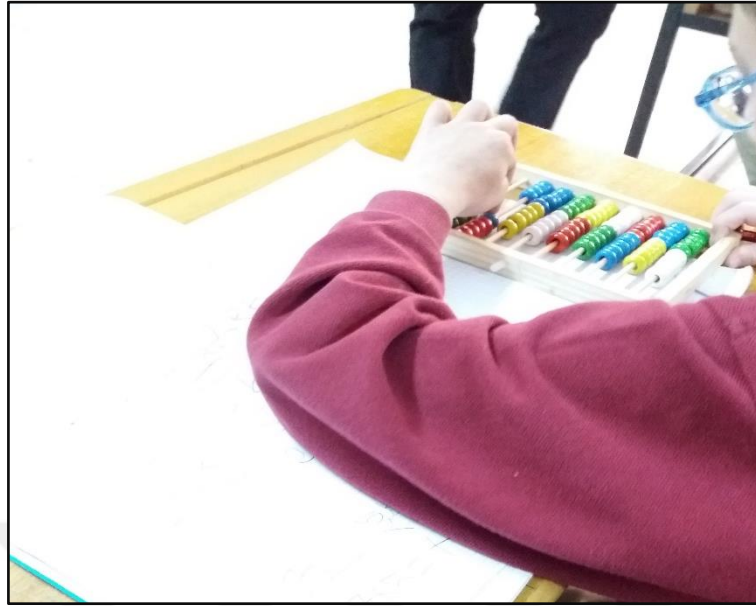
Sınıf öğretmeni bu uygulamasında işitsel, görsel ve dokunsal öğrenenlerin tamamına yönelik etkinlikler gerçekleştirmiştir. Fakat öğrencilere bunlardan tercih ettiklerini seçmeleri sağlanamamıştır.

Grafik 14'te görüldüğü üzere Selin öğretmen bazı derslerde öğretimini öğrenme stillerine göre farklılaştırabilmiştir. Örneğin öğrencilerin doğal ve tarihi güzelliklere ilişkin araştırma ödevlerini rapor veya broşür gibi farklı şekillerde sunmalarını sağlamıştır. Bunu ülkeleri tanıyalım konusuna ilişkin araştırma ödevinde de kısmen gerçekleştirmiştir. Tasarruf konusuna ilişkin gerçekleştirdiği istasyon çalışmasında öğrencilerin farklı şekillerde çalışmasını sağlamıştır. Ayrıca doğru beslenmeye ilişkin grup çalışması gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmenin bu uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Nasreddin Hoca'ya ilişkin “Şifa Niyetine” metni işlenmeye devam edildi. Öncelikle hatırlama amaçlı metni tekrar okuttu. Ardından metne ilişkin soruları cevaplandırdı. Metnin konusunu ve ana fikrini buldurdu. Metindeki doğru beslenme sorununa çözüm bulmaları için öğrencileri beşerli gruplara ayırdı. Kendi kararlarına göre konuya ilişkin şiir, şarkı, afiş, slogan vb. yapabileceklerini söyledi. Onlara 5-10 dakika süre verdi. Bu sürenin sonunda çalışmalarını sundurmuştur (Alan Notları, 13.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında grup çalışmasından yararlanarak öğrencilerin öğrenme stillerine göre çalışmalarını, ürün oluşturmalarını ve bunu sunmalarını sağlamıştır.

Grafik 14 incelendiğinde Ebru öğretmenin öğretimini öğrenme stillerine göre kısmen farklılaştırdığı söylenebilir. Bu bağlamda grup çalışmasına ve öğrencilerin araştırmalarını, çalışmalarını farklı şekillerde sunabilmesine yer vermiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin öğrenme tercihini dikkate almıştır. Sınıf öğretmenin bu öğrencisine yönelik bir uygulamasına ilişkin fotoğraf ve araştırmacının alan notları şöyledir:



Fotoğraf 3. Yiğit'in abaküs kullanarak problem çözmesi

Dört işleme ilişkin problem çözüldü. Öncelikle çarpmanın toplama ve bölmenin çıkarma işleminin kısa yolu hatırlatıldı. Öncelikle hep beraber iki problem çözüldü. Ardından öğrencilere dört problem verildi ve kendi başlarına çözmeleri istendi. Öğretmen bu esnada Yiğit'e kalem, boncuk, abaküs kullandırdı (Alan Notları, 22.02.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin stilini dikkate alarak materyali farklılaştırmıştır. Bu bakımdan ona problemleri çözerken kalem, boncuk, abaküs kullandırmıştır (Fotoğraf 3). Sınıf öğretmeni gerçekleştirilen görüşmelerde Yiğit'in dokunarak öğrenmeyi sevdiğini ve kendisinin de böyle materyaller kullandırarak bunu dikkate aldığını belirtmiştir.

Grafik 14'ten Merve öğretmenin öğretimini öğrenme stillerine göre kısmen farklılaştırabildiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan farklı materyallerden ve istasyon gibi öğretim stratejilerinden yararlandığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Öğretmen öncelikle öğrencilerin öğrendiklerini hatırlamaları için geometrik şekil ve cisim farkını sordu. Öğrencilerin köşe, kenar ve ayrit gibi kavramları açıklamalarını sağladı. Kare, dikdörtgen ve üçgenin özelliklerini saydı. Ardından geometrik cisimlerin (küp, prizma, silindir, piramit, küre, koni) neler olduğunu sordu ve sınıftan örnekler vermelerini istedi. Öğrenciler masa, sıra, çöp kutusu, pano, tablo, tahta, kitaplık gibi örnekleri gösterdi. Sonra öğrencilere eva kağıtlarından hazırladıkları geometrik cisimleri çıkartırdı ve kenarlarını, köşelerini ve ayritlarını göstermelerini istedi. Ardından etkileşimli tahtadan geometrik şekil ve

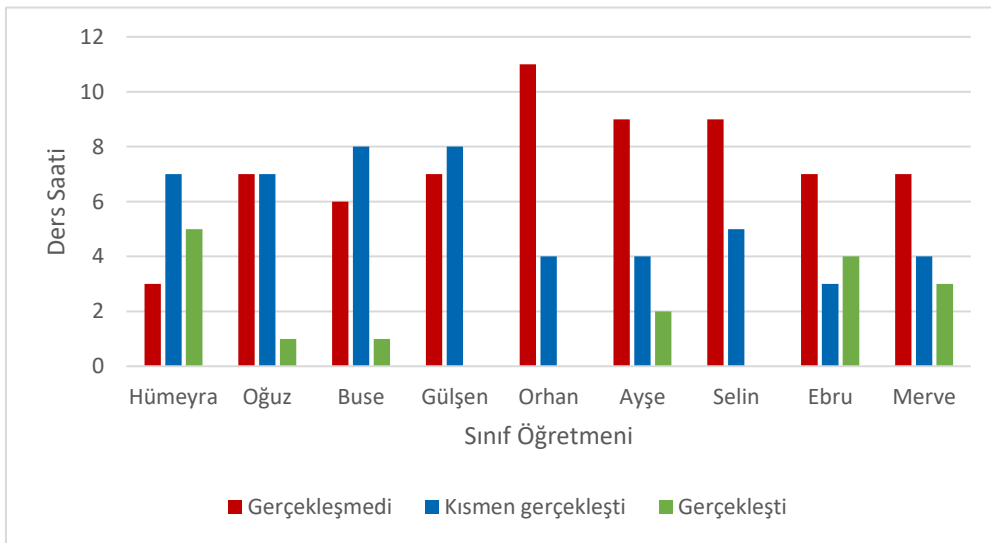
cisimlere ilişkin video izletti. Son olarak öğrencilere izometrik kağıt dağıttı ve istedikleri birimlerde geometrik şekiller çizme görevi verdi (Alan Notları, 12.04.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında farklı öğrenme tercihlerine göre materyalleri çeşitlendirmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerin konuşarak, dokunarak, dinleyerek, izleyerek ve çizerek gibi farklı şekillerde öğrenmelerini sağlamıştır. Fakat öğrencilere bu yollardan hangisi ile öğrenmek istediklerine ilişkin tercih hakkı sağlayamamıştır.

Özetle Hümeysra, Ayşe, Ebru ve Merve öğretmenin öğretimini öğrencilerin öğrenme stillerine göre kısmen farklılaştırdığı belirtilebilir. Fakat Oğuz, Buse, Gülşen ve Orhan öğretmen uygulamalarında öğrenme stillerini pek dikkate alamamıştır. Selin öğretmen ise öğrenme stillerini çoğu dersinde dikkate alamamıştır. Fakat grup ve istasyon çalışması gerçekleştirdiği uygulamasını öğrenme stillerine göre farklılaştırmıştır.

4. 3. 3. 5. Öğrenme Hızı

Öğrenciler; bilgiyi algılamak için daha az veya daha fazla süreye, uygulamaya ihtiyaç duyabilir. Bu kapsamda aynı sınıftaki öğrencilerin öğrenme hızları düşük, orta, yüksek olarak farklılaşabilir. Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yavaş öğrendiği ve daha fazla süreye, uygulama ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri bu farklılığa yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu başlık altında öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin öğrencilerin öğrenme hızını dikkate alması incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle her bir sınıf öğretmenin 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde öğrencilerin bu farklılığını dikkate alma frekansları Grafik 15'te sunulmuştur. Ardından öğrencilerin öğrenme hızına yönelik farklılaştırmaya alan notlarından örnekler verilmiştir.



Grafik 15. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alma durumu

Grafik 15'e göre Hümeysra öğretmenin öğretimini öğrenme hızına göre bazen farklılaştırdığı belirtilebilir. Bu bakımdan yavaş öğrenen öğrencilere daha fazla örnek, süre sağlamış ve onlarla bireysel ilgilenmiştir. Hızlı öğrenen öğrencilerine ise ek uygulamalar sunmaya çalışmıştır. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Öğretmen öncelikle malzemelerin getirilip getirilmediği kontrol etti. Ardından beş öğrencinin her birine sorumluluk vererek gösteri deneyini yaptırdı. Öğrenciler leğene su doldurdular, pamuğu bardağa iyice sıkıştırdılar, bardağı leğene dik bir şekilde yerleştirdiler. Ardından bardağı leğenden aldılar, pamuğu çıkardılar ve onun ıslanmadığını gözlemlediler. Sonra öğrenciler deneyi gruplarda gerçekleştirdiler. Bir grup deneyini erken bitirdi, pamuğun neden ıslanmadığını aralarında tartıştı ve havanın varlığını fark etti. Sınıf öğretmeni bu grubun yanına giderek “Ne yaparsak pamuk ıslanır?” sorusunu yöneltti ve deneyi bir de pamuk ıslanacak şekilde yapmalarını istedi. Öğrenciler biraz düşündükten ve tartıştıktan sonra bardağı leğene eğik bir şekilde yerleştirdiler ve pamuğu ıslattılar (Alan Notları, 15.02.2019).

Sınıf öğretmeni, havanın varlığından ötürü pamuğun ıslanmadığı bu uygulamada hızlı öğrenen öğrencilerini dikkate almaya çalışmıştır. Bu bakımdan deneyini erken bitiren gruba sorular yöneltmiş ve gerçekleştirmeleri için ek deney sunmuştur.

Grafik 15'ten Oğuz öğretmenin öğretimini öğrenme hızına göre pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Bazen konuyu öğrenmekte zorlanan öğrencilere daha fazla örnek sağlamıştır. Sınıf öğretmenin buna ilişkin örnek bir uygulaması şöyledir:

Saatler konusuna devam edildi. Öğretmen saat modelini eline aldı ve saati 3'e ayarladı. Saatin kaç olduğunu sordu ve doğru cevabı aldı. Ardından saatin “13, 14, 15” olduğu durumların nasıl okunduğunu sordu ve birkaç öğrenciden “1, 2, 3” cevabını aldı. Selva isimli öğrenci bu dönüşümü anlamadığını söyledi. Öğretmen ona verilen sayıdan 12 çıkarıldığını fark ettirmeye çalıştı. Ardından ona saatin “16, 17, 18, 19” olduğu örnekleri yöneltti. Şeyma doğru cevapları bularak “4, 5, 6, 7” yanıtlarını verdi (Alan Notları, 11.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğleden sonraki saatlerin ifade edilmesinde zorlanan öğrencisine daha fazla örnek sunarak ve destek sağlayarak konuyu öğrenmesi için çabalamıştır.

Grafik 15'e göre Buse öğretmenin öğrencilerin öğrenme hızlarını pek dikkate alamadığı belirtilebilir. Dikkate alabilmek için yavaş öğrenenlere daha fazla örnek sunduğu ve zaman ayırdığı gözlemlenmiştir. Grafik 15'ten Gülşen öğretmenin de öğretimini öğrenme hızına göre pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Fakat bazen yavaş öğrenen öğrencilerine daha fazla örnek, süre ve destek sağlayarak öğretim hızlarını dikkate almaya çalışmıştır. Grafik 15 incelendiğinde Orhan öğretmenin de öğrenme hızını pek dikkate alamadığı anlaşılmaktadır. Çünkü bu sınıf öğretmenin

dersleri daha çok konuyu aktarma ve sorular yöneltme şeklinde geçmiştir. Bu bakımdan uygulamaları çoğunlukla orta düzey öğrencilere yönelik gerçekleşmiştir. Grafik 15'ten Ayşe öğretmenin ise öğretimini öğrenme hızına göre bazen farklılaştırdığı belirtilebilir. Bu bakımdan süreçte kaynaştırma öğrencisine daha fazla örnek ve destek sunmuştur. Hızlı öğrenen öğrencilerine ise ek örnekler sağlamaya çalışmıştır. Ayrıca grafikten Selin öğretmenin de öğretimini öğrenme hızına göre pek farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Çünkü derslerini genellikle ortalama sınıf düzeyine göre gerçekleştirmiştir. Sadece bazen öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisine daha fazla destek olarak onun öğrenme hızını dikkate almaya çalışmıştır.

Grafik 15 incelendiğinde Ebru öğretmenin öğrencilerin öğrenme hızını bazen dikkate aldığı belirtilebilir. Bu bağlamda özellikle yabancı uyruklu öğrencisine farklı materyaller sunmuş, daha fazla destek olmuş ve bireysel zaman ayırmıştır. Diğer öğrencilerine ise bazen ek uygulamalar yaptırdığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenin buna ilişkin örnek bir uygulaması şöyledir:

Öğretmen, dört işlem problemleri çözmeye kaldıkları yerden devam edeceklerini söyledi. Üç tane problem çözüldükten sonra öğrencilere istedikleri gibi kendi problemlerini oluşturmalarını ve çözmelerini söyledi. Bazı öğrenciler bu etkinliği arkadaşlarından erken bitirdi. Öğretmen bu öğrencileri 4-5'erli grup yaptı ve onlara bakkal, market, kırtasiye, manav, kasap gibi günlük hayattaki alışverişe uygun örnek problemler oluşturma ve onları çözme görevi verdi (Alan Notları, 22.02.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında kendi problemini oluşturma ve çözme etkinliğini erken bitiren öğrencilere ek görev vermiştir. Bu bakımdan bu öğrencileri gruplar yapmış ve onlara gündelik yaşam alışverişine ilişkin problemler oluşturma ve çözme görevi vermiştir.

Grafik 15'ten Merve öğretmenin öğretimini öğrenme hızına göre bazen farklılaştırabildiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine daha fazla destek sağladığı gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Öğretmen öncelikle kesir, pay, payda, birim kesrin ne olduğunu hatırlattı. Etkileşimli tahtadan şekli uygun kesirle eşleştirme etkinliği yapıldı. Canan'a 4/5 kesrine denk gelen şekli gösterdi ve uygun kesirle eşleştirmesini istedi. Canan zorlanmadan doğru bir şekilde yapabildi. Melisa'ya ise 2/3 kesrine denk gelen şekli eşleştirmesini söyledi. Melisa, yapmakta epey zorlandı. Ona şeklin kaç bölündüğünü sordu ve buradan paydayı buldurdu. Kaç parçasının taralı olduğunu sorarak da payı buldurdu. Dersin sonuna doğru çalışma yaprağı dağıttı. Yapılırken ara ara bu öğrencilerin yanına gitti, yaptıklarını kontrol etti ve yardımcı oldu (Alan Notları, 15.02.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine daha fazla destek sağlamıştır. Özellikle onlara söz hakkı vermeye ve uygulama yaptırmaya çalışmıştır. Zorlandıkları noktalarda sorularla yardımcı olmuştur. Ayrıca çalışma yaprağı yapılırken bu öğrencilerle daha fazla bireysel ilgilenmiştir.

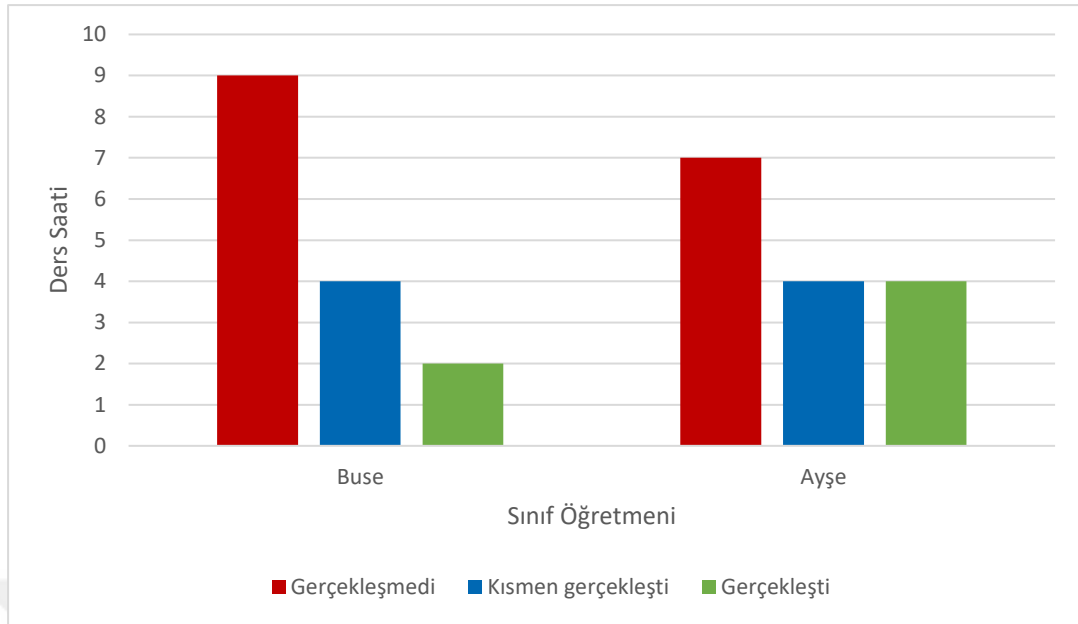
Özetle Grafik 15'ten anlaşıldığı üzere Hümeysra, Oğuz, Buse, Ayşe, Ebru ve Merve öğretmen bazı derslerinde uygulamalarını öğrenme hızına göre farklılaştırabilmiştir. Gülşen, Orhan ve Selin öğretmenin ise tam olarak farklılaştırabildiği uygulaması gerçekleşmemiştir.

4. 3. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Farklı Özellikli Öğrenciler Açısından İncelenmesi

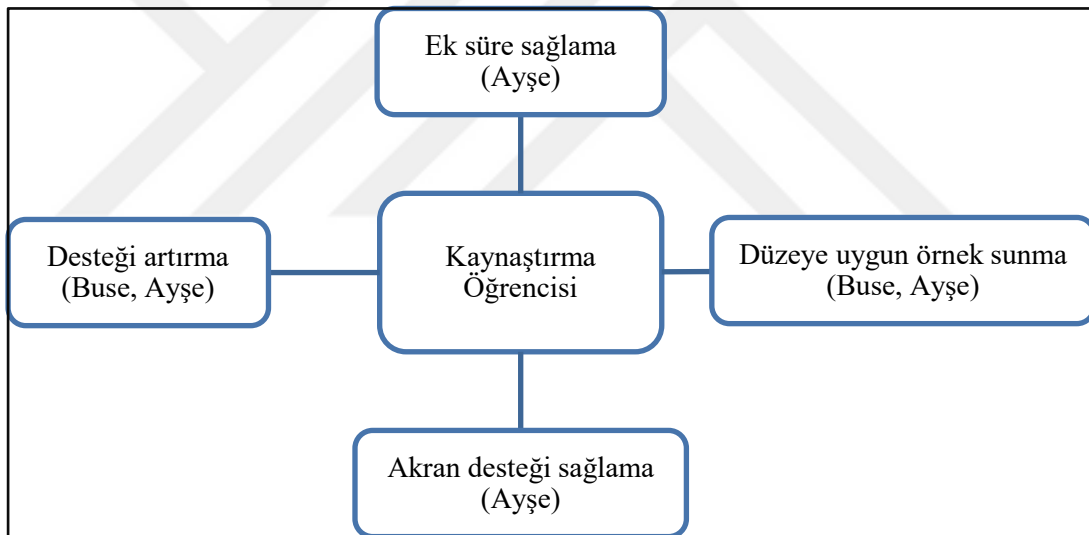
Öğrenme ortamında kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve yabancı uyruklu gibi farklı özellikli öğrenciler mevcut olabilir. Bu öğrenciler özel durumlarından ötürü akranlarına göre dezavantajlı durumdadır. Bundan ötürü daha fazla örneğe, materyale, uygulamaya, süreye, desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri öğretim pratiklerinde bu ihtiyaçları dikkate almalıdır. Bu bakımdan bu bölümde sınıf öğretmenlerinin farklı özellikli öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri farklılaştırmalar incelenmiştir. Öncelikle her bir farklı özelliği süreçte dikkate alma frekansları grafikler ile sunulmuştur. Ardından bu öğrencilere yönelik gerçekleştirdikleri farklılaştırılmış uygulamaları, şekiller ile gösterilmiş ve bunlara alan notlarından örnekler verilmiştir.

4. 3. 4. 1. Kaynaştırma Öğrencisi

Kaynaştırma öğrencileri özellikle hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme hızı bakımından akranlarının gerisinde olabilmektedirler. Bundan ötürü daha fazla desteğe, örneğe, uygulamaya ve süreye ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri bu ihtiyaçlara yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu kapsamda bu başlık altında Buse ve Ayşe öğretmenin kaynaştırma öğrencilerine yönelik farklılaştırmaları incelenmiştir. Öncelikle iki sınıf öğretmenin 15 saatlik gözlem sürecinde bu öğrencilere yönelik farklılaştırma frekansları Grafik 16'da sunulmuştur. Ardından bu öğrenciler için gerçekleştirdikleri uygulamalar, Şekil 4'te özetlenmiş ve alan notları ile örneklendirilmiştir.



Grafik 16. Kaynaştırma öğrencilerinin dikkate alınma durumu



Şekil 4. Kaynaştırma öğrencilerine ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar

Süreçte Buse öğretmen çoğu uygulamasını kaynaştırma öğrencisine göre farklılaştıramamıştır. Önder'in bazı derslerde kağıtlarla oynadığı, resim çizdiği, ayakta durduğu ve dolandığı, sınıf kapısının önüne çıktığı ve öğretmenin müdahale etmediği gözlemlenmiştir. Fakat sınıf öğretmeni bazı derslerinde ise bu öğrencisini dikkate almak için düzeyine uygun örnekler sunmuştur. Örneğin bölme işleminde diğer öğrencilere üçe ve dörde bölme yaptırırken Önder'e ikiye bölme yaptırmıştır. Ayrıca bazen Önder'e daha fazla bireysel zaman ayırarak desteğini artırmıştır (Şekil 4). Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin fotoğraf ve araştırmacının alan notları şöyledir:



Fotoğraf 4. Önder'in saat modeli etkinliğine katılması

Saatler konusu işlendi. Öğrencilere evde aileleriyle saat yapma görevi verilmişti. Öğretmen "Hadi herkes saatinin akrebinin göstereceğini", "Hadi herkes saatinin yelkovanını göstereceğini", "Hadi herkes saatinin 4 yapsın.", "Hadi herkes saatinin 2 buçuk yapsın.", "Hadi herkes saatinin 5 buçuk yapsın." yönergeleri verdi. Ardından Önder'den saatinin akrebinin ve yelkovanını göstermesini istedi. Sonra saati 3'e getirdi ve kaç olduğunu sordu. Önder, doğru cevapladı. Ardından saatin 6 buçuk olduğu durumu sordu ve yine doğru cevabı aldı. Sonra saatin 9'u 20 geçtiği durumu sordu. Önder, bu soruyu cevaplayamadı. Ona akrebin 9, yelkovanın 4 üzerinde olduğunu buldurdu. "Saat neyi geçiyor?" diye sordu ve "9" cevabını aldı. Ardından 4 tane 5 saydırarak saatin 9'u 20 geçtiğini buldurdu (Alan Notları, 17.04.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Önder'e daha fazla örnek, uygulama imkanı ve destek sağlamıştır. Tam, buçuk ve geç gibi farklı kavramlara ilişkin örnek sunmuştur. Önder, "geçe" kavramına ilişkin örneği cevaplayamayınca önce akrebin yerinden saati buldurmuştur (Fotoğraf 4). Ardından yelkovanın 4 üzerinde olduğunu fark ettirmiş, beşer beşer saydırarak saatin 20 geçtiğini fark ettirmiştir.

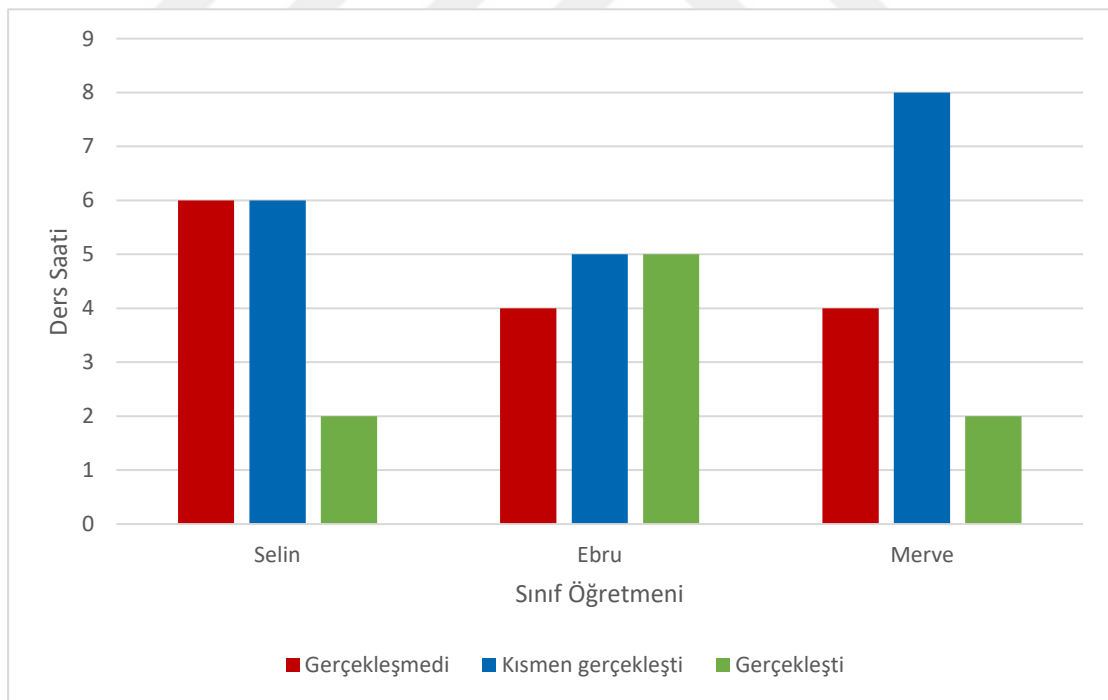
Grafik 16'dan Ayşe öğretmenin öğretimini kaynaştırma öğrencisine göre bazen farklılaştırdığı anlaşılmaktadır. Örneğin eş ve zıt anlamlı kelimelere ilişkin etkinlik gerçekleştirilirken Atakan'a seviyesine uygun örnek sunmuştur. Tüm sınıfın katılımı ile canlı ve cansız varlıklar konusunun değerlendirilmesinde ona ek süre tanımıştır. Ayrıca bazı uygulamalarında ise ona daha fazla destek sağlamıştır (Şekil 4). Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Kesirlere ilişkin çalışma yaprağı yapılıyordu. Öğretmen, Atakan'ın neler yaptığını daha fazla kontrol etti. Ayrıca yanında oturan arkadaşına onu kontrol etmesini ve ona yardımcı olmasını söyledi. Arkadaşı da süreçte onunla ilgilendi. Yaptıklarını kontrol etti ve yaparken yardımcı oldu (Alan Notları, 13.02.2019).

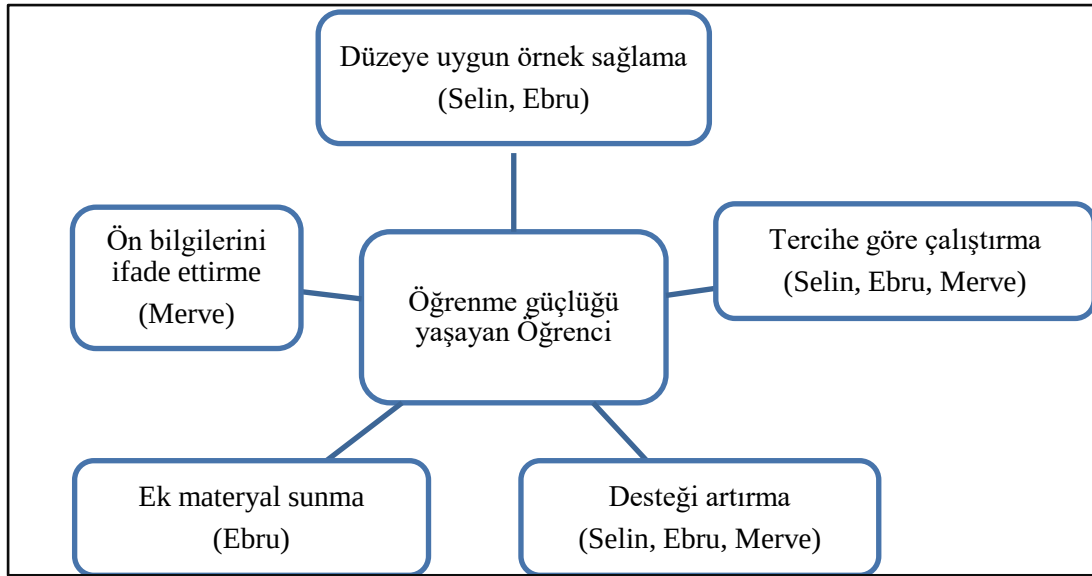
Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Atakan’a daha fazla destek olmuştur. Teneffüste kendisiyle yapılan görüşmede öğrencilerin oturma yerlerini her hafta değiştirdiğini fakat özel durumundan dolayı Atakan’ın yerini hiç değiştirmedikini ve onu hep öğretmen masasının önünde oturttuğunu ifade etmiştir. Böylece bu derste olduğu gibi onunla daha kolay bireysel ilgilenebildiğini belirtmiştir. Ayrıca Atakan’ın yanına ona yardım edebilecek bir arkadaşını oturttuğunu ifade etmiştir.

4. 3. 4. 2. Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenci

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, dikkat ve hafıza konusunda zorluk çekebilmektedir. Bundan ötürü bu öğrencilerin öğrenme hızları genellikle düşük olmakta ve bu öğrenciler daha fazla etkileşime, yaşantıya dayalı uygulamaya, süreye ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri bu ihtiyaçlara yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu kapsamda bu başlık altında Selin, Ebru ve Merve öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik farklılaştırmaları incelenmiştir. Öncelikle üç sınıf öğretmenin 14 saatlik gözlem sürecinde bu öğrencilere yönelik farklılaştırma frekansları Grafik 17’de sunulmuştur. Ardından bu öğrenciler için gerçekleştirdikleri uygulamalar, Şekil 5’te özetlenmiş ve alan notları ile örneklendirilmiştir.



Grafik 17. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkate alınma durumu



Şekil 5. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar

Grafik 17'ye bakılınca Selin öğretmenin öğretimini öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisine göre bazen farklılaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan beklentisine ve tercihinine göre örnek sunduğu gözlemlenmiştir. Örneğin çevre konusunda düzeyine uygun bir problemi ona yazdırmadan sadece işlem yaparak çözdürmüştür. Çünkü görüşmelerde Nihat'ın yazarak çalışmayı pek sevmediğini ve bunu dikkate almaya çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca süreçte bu öğrencisine daha fazla destek olmuş ve bireysel ilgilenmiştir (Şekil 5). Diğer derslerde ise söz hakkı tanıdığı ve yaptıklarını kontrol ettiği gözlemlenmiştir. Bazı derslerde ise bu öğrencisini hiç dikkate alamamıştır. Sınıf öğretmeninin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

“Doğadaki Kaynak” metni işlenmeye devam edildi. 9. etkinlikte öğrencilerden şu unsurları kullanarak hikaye yazmaları isteniyordu:

Konu: Kuşların göç etmesi

Olay: Havaaların serinlemesiyle kuşların sıcak memlekete gitme hazırlıkları ve yolda yaşadıkları ilginç olaylar.

Kişiler: Anne kuş, baba kuş ve yavruları

Yer: Orman

Zaman: Sonbahar

Öğrenciler bu unsurlara göre hikayelerini yazmaya başladılar. Öğretmen Nihat'ın yanına gitti ve yazmadığını gördü. Ona niçin yazmadığını sordu. Nihat “Bu verilenler ilgimi çekmedi. Aklıma bir şey gelmiyor.” dedi. Bunun üzerine sınıf öğretmeni ona bu unsurlara bağlı kalmadan doğaya ilişkin istediği bir hikaye yazabileceğini söyledi. Nihat, bir kuşun yavrularına besin ararken başına gelenlere ilişkin bir hikaye yazdı (Alan Notları, 14.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Nihat'ın ilgisini dikkate alarak içeriği farklılaştırmaya çalışmıştır. Bu bakımdan diğer öğrenciler belirtilen unsurlara göre hikaye yazarken Nihat kendi istediği şekilde yazmıştır. Fakat bu uygulama planlı bir şekilde gerçekleşmemiştir. Sınıf öğretmeni doğaçlama içeriği farklılaştırmaya çalışmıştır.

Grafik 17'den Ebru öğretmenin öğrenme gücünü yaşayan öğrencisini dikkate almaya ve uygulamalarını ona göre farklılaştırmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda konuya başlarken hazırlık çalışması yaptırdığı, düzeyine uygun örnek sunduğu, daha fazla bireysel ilgilendiği ve destek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Türkçe ve matematik dersinde onunla çalışırken çizimlerden ve şekillerden yararlanmıştır. Yine matematik dersinde işlemler yapılırken ona abaküs, boncuk ve kalem gibi nesneler sunmuştur (Şekil 5). Çünkü sınıf öğretmeni görüşmelerde Yiğit'in görsel, dokunsal öğrenmeyi sevdiğini belirtmiş ve bunu uygulamalarında dikkate almıştır. Sınıf öğretmenin örnek bir uygulaması ve buna ilişkin fotoğraf aşağıda sunulmuştur:

Dört işleme ilişkin problemler çözüldü. Öğretmen bir ara öğrencilere kendi problemlerini yazma ve çözme görevi verdi. Bu esnada Yiğit'in yanına gitti. Öğretmen ile Yiğit arasında şu diyalog geçmiştir:

Öğretmen: Yiğit, hangi problemi çözeceksin?

Yiğit: 54 tane şekerim vardı. 18'ini yedim, kaç şekerim kaldı?

Öğretmen: Problemini nasıl çözmek istersin?

Yiğit: Şekerler çizerek, öğretmenim.

Öğretmen: Nasıl yapacaksın peki?

Yiğit: 54 tane şeker çizeceğim. 18 tanesini yuvarlak içine alacağım. Geriye kalanları sayacağım. Cevabı bulacağım.

(Alan Notları, 22.02.2019).



Fotoğraf 5. Yiğit'in kendi oluşturduğu problemi çözmesi

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Yiğit'in öğrenme şeklini dikkate almıştır. Bu bakımdan yazarak çalışmayı pek sevmediği için ona soruyu yazması için ısrar etmemiş ve onun soruyu çizim yaparak çözmesini sağlamıştır (Fotoğraf 5).

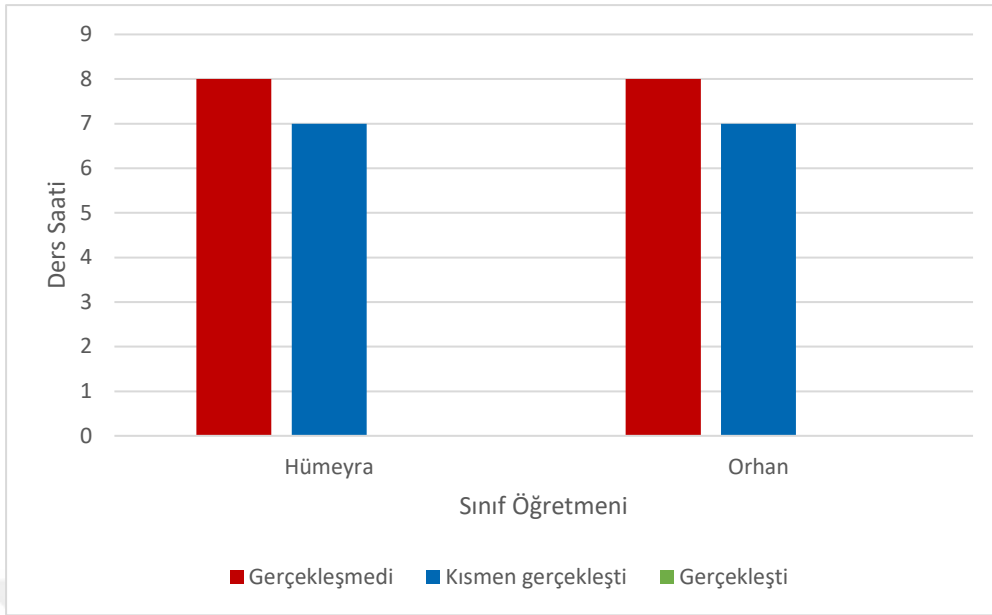
Grafik 17'ye göre Merve öğretmenin öğretimini öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine göre bazen farklılaştırdığı belirtilebilir. Bu bakımdan bu öğrencilerinin ön bilgilerini ifade ettirdiği, daha fazla destek olduğu, bireysel ilgilendiği ve böylece öğrenme şekillerini dikkate aldığı gözlemlenmiştir. Nitekim görüşmelerde bu öğrencilerin yavaş öğrendiği ve çabuk unuttuğu için bireysel ilgi ile öğrenmeyi tercih ettiklerini ve böyle daha iyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Uygulamalarında daha fazla ilgilenerek bu öğrencilerin özel durumlarını dikkate almaya çalışmıştır. Bu sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Geometrik şekiller işlendi. Öğretmen öncelikle öğrencilerin önceki bilgilerini yoklamak için şekil ve cisim farkını sordu. Köşe, kenar, ayrıt kavramlarını açıklattı. Kare, dikdörtgen ve üçgenin özelliklerini saydırdı. Bu esnada eva kağıtlarından yapılmış şekillerden yararlandı. Ardından bu şekiller etkileşimli tahtadan da incelendi. Son olarak öğrencilere izometrik kağıt dağıttı ve istedikleri geometrik şekilleri çizebileceklerini söyledi. Bu esnada diğer öğrenciler çizimlerini yaparken önce Canan'ın sonra Melisa'nın yanına gitti. Neler çizdiklerini takip etti ve onlara yardımcı oldu (Alan Notları, 12.04.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında diğer öğrencilere bireysel çalışacakları serbest zaman sağladığında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri ile bireysel ilgilenmiş, onlara daha fazla zaman ayırmış ve destek olmuştur. Nitekim uygulamalarında bu öğrencilerine daha fazla destek olmaya çalıştığı gözlemlenmiştir.

4. 3. 4. 3. Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Öğrenci

Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler, ailelerinden eğitimlerine yönelik yeterince destek ve ilgi görmeyebilir. Ayrıca ailevi sıkıntıları varsa okula isteksiz ve mutsuz gelebilir. Bunun sonucunda dikkat, odaklanma sorunları yaşayabilir ve öğrenme sürecine düşük katılım gösterebilir. Bu bakımdan bu öğrenciler daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri bu ihtiyaca yönelik öğretim gerçekleştirebilmelidir. Bu bağlamda bu başlık altında Hümeysra ve Orhan öğretmenin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerine yönelik farklılaştırmaları incelenmiştir. Bu sınıf öğretmenlerinin 15 saatlik gözlem sürecinde bu öğrencilere yönelik farklılaştırma frekansları Grafik 18'de sunulmuştur.

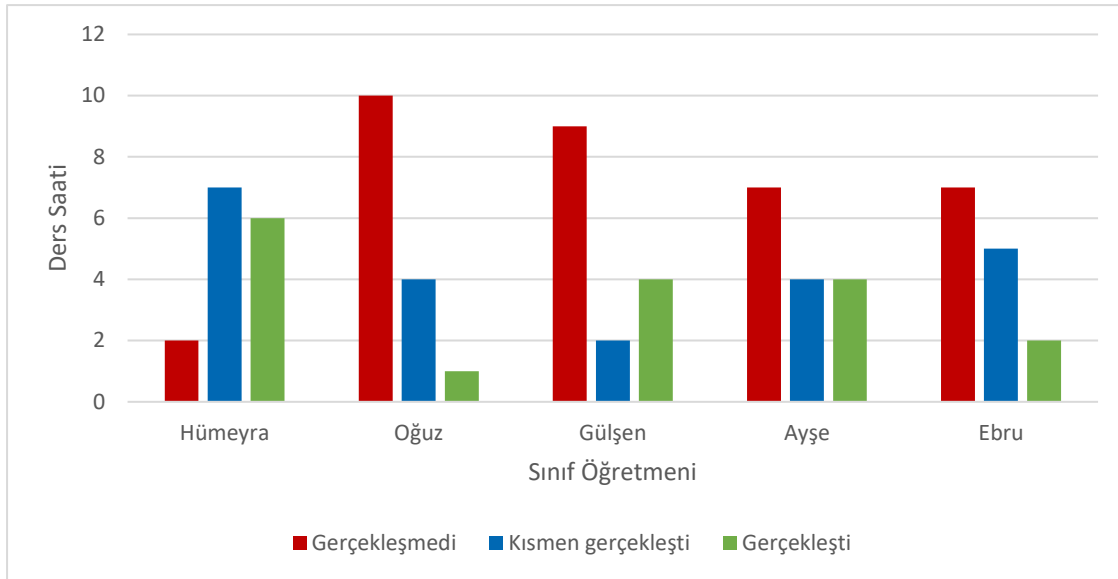


Grafik 18. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerinin dikkate alınma durumu

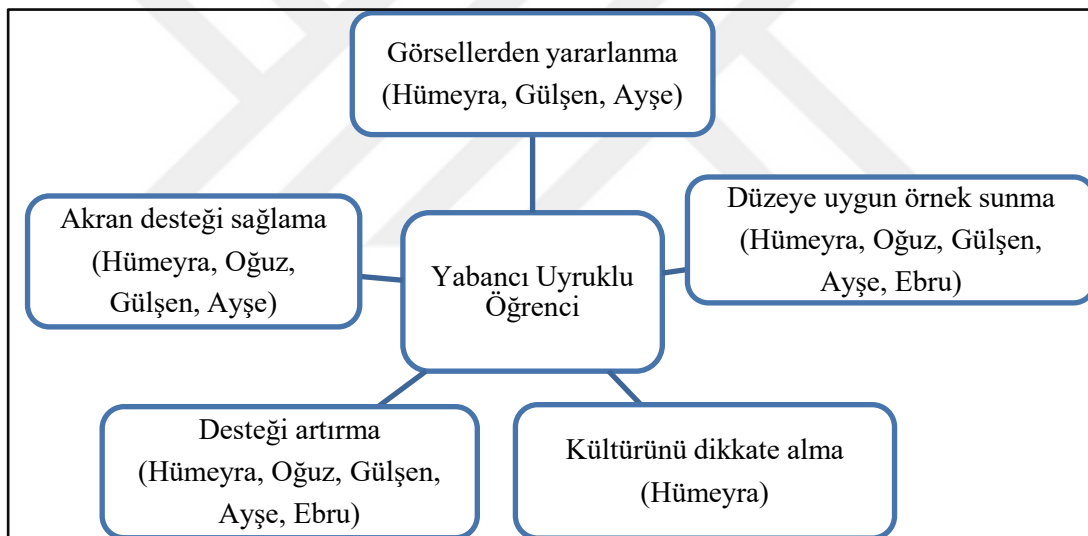
Grafik 18’den Hümeysra ve Orhan öğretmenin öğretimini sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerine göre farklılaştıramadıkları anlaşılmaktadır. Bu sınıf öğretmenleri bu öğrencilerine daha fazla söz hakkı tanımış, tahtaya kaldırıp işlem ve örnek yaptırmış, etkinliklerde yer almalarını sağlayarak ve yanlarına gidip yaptıklarını kontrol ederek destek olmuştur. Böylece bu öğrenciler ile daha fazla ilgilenmeye çalışmışlardır. Nitekim görüşmelerde bu öğrencilerin özellikle daha fazla ilgi beklediklerini ve uygulamalarında bunu dikkate almak için çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte bu öğrencilere yönelik bunların dışında farklı bir uygulama gerçekleştirilmemiştir.

4. 3. 4. 4. Yabancı Uyruklu Öğrenci

Yabancı uyruklu öğrenciler, öğrenme ortamında konuşulan dili anlamama, akranları ile iletişim kuramama ve sürecin kendilerine hitap etmemesi gibi durumlar ile karşılaşabilmektedir. Bunun sonucunda bu öğrenciler öğrenme sürecine ilgisiz olabilir ve aktif katılmayabilir. Bu bakımdan sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin kültürünü dikkate almalı ve onlara daha fazla destek sağlamalıdır. Bu kapsamda bu başlık altında Hümeysra, Oğuz, Gülşen, Ayşe ve Ebru öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilerine yönelik farklılaştırmaları incelenmiştir. Öncelikle bu sınıf öğretmenlerinin 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde bu öğrencilere yönelik farklılaştırma frekansları Grafik 19’da sunulmuştur. Ardından bu öğrenciler için gerçekleştirdikleri uygulamalar, Şekil 6’da özetlenmiş ve alan notları ile örneklendirilmiştir.



Grafik 19. Yabancı uyruklu öğrencilerin dikkate alınma durumu



Şekil 6. Yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin gerçekleştirilen uygulamalar

Grafik 19'dan Hümeýra öğretmenin öğretimini yabancı uyruklu öğrencisine göre bazen farklılaştırabildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda simetri konusuna başlarken Elif'in Türkçe anlama düzeyini dikkate alarak şekiller yardımıyla ön bilgisini yoklamıştır. Kesirler konusu işlenirken bu öğrencisine düzeyine uygun örnek sunmuştur. Ülkeler konusu işlenirken kültürünü dikkate almış ve ülkesine komşu ülkelerden örnekler vermesini sağlamıştır. Grafik oluşturma etkinliğinde zorlandığını görünce onunla bireysel ilgilenmiş ve örnek olması bakımından birkaç veriyi onunla birlikte kaydetmiştir. Ayrıca devamında sıra arkadaşını ona yardımcı olması için görevlendirmiştir (Şekil 6). Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Sosyal Bilgiler dersi idi ve ülkeleri tanıyalım konusuydu. Öğretmen, öğrencilere bir hafta öncesinden özellikle komşular olmak üzere ülkelerin başkentleri gibi özelliklerini araştırma ödevi vermişti. Ders esnasında öğrenciler gruplar halinde ülkelere ilişkin çalıştılar. Yaptıkları bireysel araştırmalardan elde ettikleri bilgileri birbirleriyle paylaştılar. Grup çalışmasının ardından eğitsel oyun şeklinde ülkelerin başkentlerini ve özelliklerini buldular. Öğretmen bu etkinlikte yabancı uyruklu öğrencisi Elif'e Ürdün, Lübnan, Mısır gibi Filistin'e komşu ülkelerin özelliklerini ifade ettirdi. Ardından bu ülkelere gidip gitmediğini sordu. Elif'ten Ürdün'e gittiği cevabını alınca bu gezisine ilişkin anılarını anlattı (Alan Notları, 16.05. 2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Elif'in kültür farklılığını dikkate almış ve onun buna göre örnekler vermesini sağlamıştır. Ayrıca Ürdün gezisine ilişkin anılarını anlatarak kendini ifade etmesini, süreçte daha fazla yer almasını ve arkadaşlarını bilgilendirmesini sağlamıştır.

Grafik 19'a bakıldığında Oğuz öğretmenin öğretimini yabancı uyruklu öğrencilerine göre farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Süreçte bu öğrencilerine bazen düzeyine uygun örnek sunduğu, daha fazla söz hakkı verdiği, yaptıklarını kontrol ettiği, yardımcı olduğu ve arkadaşlarının da yardımcı olmasını sağladığı gözlemlenmiştir (Şekil 6). Bunların dışında bu öğrencilerini dikkate alamamıştır. Nitekim Yunus'un sürece hiç katılmadığı, parmak kaldırıp fark edilmediği, okuması düşük olduğu için etkinliği yanlış anladığı, yaptığı ve öğretmenin bunu fark etmediği, kitabı olmadığı için etkinliği yapamadığı dersler gözlemlenmiştir. Süreçte bu öğrencilerini özellikle saatler konusunu işlerken dikkate almaya çalışmıştır. Sınıf öğretmenin bu uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Saatler konusu işleniyordu. Öğretmen diğer öğrencilere saatin "3.40" olduğu gibi örnekler yöneltti ve onları geçe, kala kavramlarına ilişkin çalıştırdı. Ahmet'e saatin 4'ü 5 geçtiği örneği yöneltti. Ahmet, saatin 1'i 20'yi geçtiğini söyledi. Ona akrebin ve yelkovanın nerede olduğunu sordu. Ahmet, akrebin 4'te ve yelkovanın 5'te olduğunu söyledi. Bunun üzerine tekrar saati sordu ve 4'ü 5 geçiyor doğru cevabını aldı. Ardından 1'i 5 geçe örneğini yöneltti ve Ahmet doğru cevapladı. Yunus'a ise 1 buçuk örneğini yöneltti ve 1'i otuz geçiyor cevabını aldı. "30'a başka ne diyorduk?" sorusuyla buçuk kavramını buldurdu ve 1 buçuk cevabını aldı (Alan Notları, 04.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Yunus'un Türkçesi'nin yeterli olmamasından dolayı geçe ve kala kavramlarında zorlanacağını dikkate almış ve ona daha basit düzeyde saatin buçuk olduğu birkaç örnek yaptırmıştır. Ahmet'in ön bilgi düzeyi daha iyi olduğu için ona "geçe" kavramına uygun örnekler sunmuştur. Ayrıca ilk örnekte akrep ve yelkovanı karıştırdığı için ona birkaç uygulama daha yaptırmıştır. Böylece onun konuyu öğrenmesi ve öğrendiğini pekiştirmesi için uğraşmıştır.

Grafik 19'a bakılınca Gülşen öğretmenin bazı derslerini yabancı uyruklu öğrencisine göre farklılaştırdığı görülmektedir. Bu bakımdan bir Türkçe dersinde diğer öğrencilere noktalama işaretlerine ilişkin dikte çalışması yaptırırken, Sahra'ya Türkçe becerilerinin zayıflığından dolayı bakarak yazma ve okuma yaptırmıştır. Yine bir Türkçe dersinde canlandırmada rol almasını sağlamış, onu cesaretlendirmiş ve arkadaşlarının onunla diyalog kurmasını sağlamıştır. Bir fen bilimleri dersinde ona düzeyine uygun bir soruyu görsel yardımıyla yöneltmiştir (Şekil 6). Fakat Sahra birçok derse hiç katılmamış ve suluk gibi başka nesnelerle meşgul olmuştur. Sınıf öğretmeni bu dersleri onun ilgisini çekecek ve katılımını sağlayacak hale getirmek için çabalamamıştır. Bu öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şu şekildedir:

“Konuşmak İsteyen Çocuk” metnine devam edildi. Bir ara öğretmen öğrencilere “Konuşmadan da iletişim kurabilir miyim?” sorusunu yöneltti. Öğrencilerin bazıları evet, bazıları hayır dedi. Ardından sınıfın önüne geçti ve öğrencilere jest ve mimiklerle birkaç kelime anlattı. Öğrenciler buradan beden dilini buldu. Sonra Sahra'yı tahtaya kaldırdı ve ona “Okula ilk geldiğinde seninle nasıl anlaşıyorduk?” sorusunu yöneltti. Sahra, işaretlerle cevabını verdi. Onunla biraz beden dilini kullanarak iletişim kurdu. Ardından onunla sözlü iletişim de kurdu. Sınıf öğretmeni ile Sahra arasında şu diyalog geçmiştir:

Öğretmen: Nasılsın?

Sahra: İyiyim.

Öğretmen: Annen nerede?

Sahra: Evde.

Öğretmen: Baban nerede?

Sahra: Ürdün'de.

Öğretmen: Kahvaltı yaptın mı?

Sahra: Evet. Zeytin, peynir yedim.

(Alan Notları, 27.02.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Sahra'nın Türkçeyi yeni öğrendiğini dikkate alarak ona sözlü ve sözsüz iletişime yönelik daha fazla zaman ayırmış ve uygulama yaptırmıştır.

Grafik 19'dan Ayşe öğretmenin öğretimini yabancı uyruklu öğrencisine göre bazen farklılaştırdığı anlaşılmaktadır. Eş ve zıt anlamlı kelimelere ilişkin bul-tak etkinliğinde Lina'ya daha bilinen örnekler sunmuş ve arkadaşlarından farklı olarak kelimeleri cümle içerisinde kullanmasını da sağlamıştır. Sesleri doğal ve yapay olarak sınıflandırma etkinliğinde yanına gitmiş, çalışma yaprağını incelemiş ve yanlış yaptıklarını düzeltirmiştir. Uzunlukları ölçme konusunda ona seviyesine uygun örnekler sunmuştur (Şekil 6). Diğer derslerde bu öğrenci için farklı bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Nitekim görüşmelerde Lina'nın artık sınıfa her anlamda uyum sağladığını ve pek dezavantajlı bir durumu kalmadığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin araştırmacının alan notları şöyledir:

Öğrencilere Atatürk'ün kişilik özelliklerine ilişkin neler bildiklerini sordu ve cevaplarını aldı. Sonra Lina'ya döndü ve Atatürk'ün resmini göstermesini istedi. Lina, Atatürk Köşesi'nden işaret ederek gösterdi. Sonra aralarında şu diyalog geçmiştir:

Öğretmen: Lina, Atatürk hakkında neler biliyorsun?

Lina: Ülkeyi kurtarmış. Çocukları çok severmiş. Bu kadar hatırlıyorum.

Bunun ardından sınıf öğretmeni üç öğrenciyi görevlendirdi ve sınıfın bir köşesinde Lina'ya biraz Atatürk'ün kişilik özelliklerini ve Kurtuluş Savaşı'ndaki liderlik rolünü anlattı. Sonrasında yanına gitti ve neler öğrendiğini anlattı. (Alan Notları, 08.05.2019).

Sınıf öğretmeni bu uygulamasında Lina'nın ön bilgisini yoklamak için sorular yöneltmiş, bildiklerini ifade ettirmiş, resmini göstermesini istemiş ve birkaç arkadaşını ona Atatürk'ü tanıtmaları için görevlendirmiştir. Böylece onun ön bilgi düzeyini dikkate almaya ve ona akran desteği sağlamaya çalışmıştır.

Grafik 19 incelendiğinde Ebru öğretmenin öğretimini yabancı uyruklu öğrencisini göre nadiren farklılaştırabildiği görülmektedir. Bu bakımdan bu öğrencisinin ön bilgisini yokladığı ve düzeyine göre örnek sunduğu, süreçlerde görev almasını sağladığı, daha fazla destek olduğu ve akran desteği sağladığı gözlemlenmiştir (Şekil 6). Bunların dışında uygulamalarda farklılık gerçekleşmemiştir. Nitekim sınıf öğretmeni görüşmelerde Abdullah'ın bu yıl oldukça ilerleme kaydettiğini ve artık pek bir dezavantajlı durumu olmadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenin örnek bir uygulamasına ilişkin fotoğraf ve araştırmacının alan notları şu şekildedir:

Etkinlik

Öğrencilerin bildikleri bilgileri, sevdiğiniz bir futbol takımına göre yazınız. Sevdiğiniz bir futbol takımı yoksa şehrinizin futbol takımlarından biriyle ilgili edindiğiniz bilgileri yazınız.

Takımın adı: Trabzonspor

Takımın faaliyet gösterdiği şehir: Trabzon

Takımın kısaltması: T.S

Takımın forma renkleri: Kırmızı, mavi

Takımın lakabı veya maskotu: Uluğ Karagörmüş

Takımın antrenörü:

Takımdaki futbolculardan birkaçının adı:

Fotoğraf 6. Abdullah'ın takım tanııtma etkinliği

Çalışma kitabındaki tutulan takımı tanıtma etkinliği yapılıyordu. Öncelikle tuttukları takımı sözlü olarak anlatmalarını istedi. Yiğit'e söz hakkı verdi ve tuttuğu takımın (Trabzonspor) renklerini, teknik direktörünü ve bildiği birkaç oyuncusunun ismini söyledi. Ardından etkinliğe geçildi. Bu esnada Abdullah'ın yanına gitti ve onunla ilgilendi. Aralarında şu diyalog geçmiştir:

Öğretmen: Abdullah, Suriye'de tuttuğun takım var mıydı?

Abdullah: Yoktu, öğretmenim.

Öğretmen: Peki, burada tuttuğun ya da bildiğin bir takım var mı?

Abdullah: Hayır.

Bunun üzerine sınıf öğretmeni istediği bir arkadaşından kendisinin tuttuğu ya da istediği bir takıma ilişkin bilgi almasını ve etkinliği ona göre yapmasını söyledi. Abdullah bir arkadaşıyla çalışarak etkinliği Trabzonspor'a göre doldurdu. Öğretmen etkinliğin sonunda yaptıklarını kontrol etti. Abdullah bazı kısımları boş bırakmıştı, doldurması için yardımcı oldu. Ayrıca bazı kelimeleri yanlış yazmıştı, bunları gösterdi ve düzeltmesini söyledi (Alan Notları, 22.03.2019).

Sınıf öğretmeni bu etkinlikte Abdullah'ın ülke farklılığından kaynaklı ön bilgi düzeyini dikkate almıştır. Bu bakımdan ona akran desteği sağlamıştır. Ayrıca etkinliğin sonunda yaptıklarını kontrol ederek ve düzeltmelerde bulunarak kendisi de destek olmuştur (Fotoğraf 6).

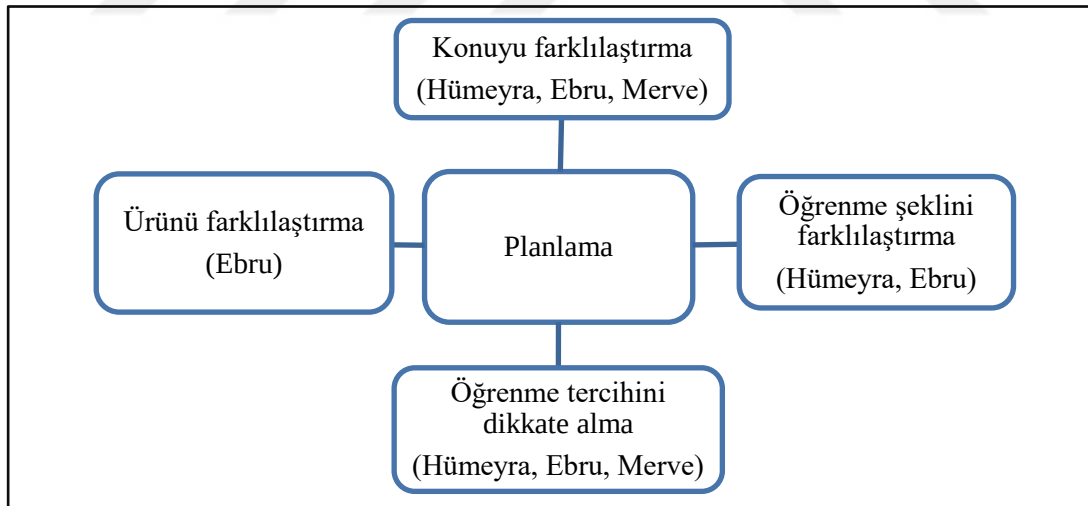
Özetle Hümeysra öğretmenin özellikle yabancı uyruklu öğrencisi için öğretimini farklılaştırmaya çalıştığı belirtilebilir. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri ile ise görüşmelerde belirttiği üzere daha fazla ilgilenmeye çalışmıştır. Oğuz ve Gülşen öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilerini, Buse öğretmenin kaynaştırma, Orhan öğretmenin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerini ve Selin öğretmenin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisini yeterince dikkate alamadığı ve öğretimini bu öğrenciler için pek farklılaştıramadığı gözlemlenmiştir. Ayşe öğretmenin ise öğretimini kaynaştırma öğrencisine göre bazen farklılaştırabildiği gözlemlenmiştir. Bu sınıf öğretmeni yabancı uyruklu öğrencisi için ise pek farklılaştırma yapmamış ve bu durumu pek dezavantajlı durumu bulunmamasıyla açıklamıştır. Ebru öğretmen, uygulamalarında özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisini dikkate almaya çalışmış ve çoğu dersinde bu öğrencisiyle bireysel ilgilenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencisi için ise pek farklılaştırma yapmadığı ve buna çok ihtiyacı olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Son olarak Merve öğretmenin öğretimini öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine göre bazen farklılaştırabildiği belirtilebilir.

4. 3. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Uygulamalarının Farklılaştırılan Öğeler Açısından İncelenmesi

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin beklentilerine, ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre planlamayı gerektirir. Planlamada öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretilecek konu ve işlenişi, öğrenme ürününü oluşturma ve sergileme, öğrenilenleri değerlendirme çeşitlendirilmelidir. Ayrıca öğrenme ortamı farklı uygulamalara göre fiziksel ve iklim olarak düzenlenmelidir. Sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için planlamada bu ilkeleri dikkate almalı ve süreçte bu plan doğrultusunda uygulamalıdır. Bu kapsamda bu bölümde sınıf öğretmenlerinin planlamayı, içeriği, süreci, ürünü, ölçme-değerlendirmeyi, ortamı farklılaştırmaları incelenmiştir. Bu bağlamda grafiklerden, şekillerden ve uygulama örneklerinden yararlanılmıştır.

4. 3. 5. 1. Planlama

Farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmek için öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak konunun ve işlenişinin, ürünün, ölçme-değerlendirmenin çeşitlendirilmesi planlanmalıdır. Bu kapsamda bu bölümde öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin uygulamalarını farklılaştırılmış öğretime göre planlamaları incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin planlamada dikkate aldıkları unsurlar Şekil 7’de özetlenmiştir.



Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin planlamada dikkate aldıkları unsurlar

Gözlemlerden ve görüşmelerden hareketle Hümeysra öğretmenin bazen konuyu farklılaştırmayı planladığı belirtilebilir. Ülkeler konusunda yabancı uyruklu öğrencisinin kültürünü dikkate alması ve ona göre görevler vermesi buna örnek gösterilebilir. Sınıf öğretmeni öğrencilerin yardımlaşma konusunda bireysel, ülkeler konusunda grupta ve grafik hazırlama konusunda tüm sınıfın katılımıyla çalışmasını sağlamıştır. Ayrıca araştırma ödevlerinde öğrencilere bireysel ya da

grupla çalışma seçeneği sağlamıştır. Bu bakımdan planlamada bazen öğrencilerin öğrenme şekillerini dikkate aldığı ifade edilebilir. Öğrenciler yardımlaşma konusunu işlerken tercihlerine göre afiş, slogan ya da şiir oluşturmuştur. Dersin sonunda ürünleri kendilerine ve arkadaşlarına değerlendirmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmeninin planlamada bazen öğrencilerin öğrenme tercihlerinin farklılaşmasını dikkate aldığı belirtilebilir (Şekil 7). Gözlemlerden hareketle planlamada ürünü ve değerlendirmeyi ise çoğu zaman dikkate almadığı ifade edilebilir.

Oğuz öğretmenin konuyu farklılaştırmayı planlayamadığı belirtilebilir. Sadece bazı derslerde öğrencilere düzeye göre ve ek örnekler sunmuştur. Örneğin saatler konusunda böyle bir uygulama gerçekleştirmiştir. Fakat bu uygulamalar, planlı olmayan ve doğaçlama gelişen farklılaşmalardır. Süreçte öğrencilerin bireysel, grupla ya da tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirdiği uygulamalar pek gözlemlenememiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı görevler üzerinde çalışması ve bunun sonucunda ürünlerin çeşitlenmesi de pek gerçekleşmemiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmeninin öğrenme şeklinin, tercihinin ve ürünün farklılaşmasını pek planlayamadığı belirtilebilir. Sınıf öğretmeni değerlendirmeyi farklılaştırmayı da pek planlayamamış ve gerçekleştirememiştir.

Gözlemlerden ve görüşmelerden hareketle Buse öğretmenin çoğu zaman konuyu farklılaştırmaya yönelik planlama gerçekleştiremediği belirtilebilir. Sadece bazı uygulamalarda doğaçlama bir şekilde öğrencilere düzeyine göre örnek yöneltilmiş ve ek örnekler sunmuştur. Örneğin kaynaştırma öğrencisine daha basit bölme işlemleri yaptırmıştır. Sınıf öğretmeni süreçte hiç grup çalışması ve bireysel çalışma gerçekleştirmemiştir. Ayrıca öğrencilerin görevleri çoğu zaman farklılaşmamıştır. Bu bakımdan sınıf öğretmeninin planlamada öğrencilerin öğrenme şeklini ve tercihinin dikkate almadığı belirtilebilir. Süreçte ürünün ve değerlendirmenin çoğu zaman farklılaşmamasından hareketle sınıf öğretmeninin planlamada bu öğeleri farklılaştırmaya da yeterince yer vermediği ifade edilebilir.

Gözlemlere ve görüşmelere dayanarak Gülşen öğretmenin konuyu farklılaştırmayı planlayamadığı belirtilebilir. Bu sınıf öğretmeni bazen doğaçlama olarak öğrencilere düzeyine göre örnekler sunmuştur. Örneğin çevre konusunda alt ve üst düzey öğrencilerin örneklerini farklılaştırmıştır. Sınıf öğretmeninin süreçte canlandırma dışında çeşitli öğretim stratejileri kullanmamasına, farklı etkinlikler gerçekleştirmemesine, görevler ve ürünler oluşmasını sağlamamasına dayanarak planlamada öğrenme şeklinin, tercihinin ve ürünün farklılaşmasına yer vermediği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin çoğunlukla soru cevapla değerlendirilmesinden hareketle planlamada bu öğeyi de farklılaştıramadığı belirtilebilir.

Gözlemlerden ve görüşmelerden hareketle Orhan öğretmenin öğretimini farklılaştırılmış öğretime göre planlamadığı belirtilebilir. Çünkü süreçte sınıf öğretmeninin geometrik şekiller konusu işlenirken farklı materyaller kullanması dışında öğretimini farklılaştırdığı gözlemlenmemiştir.

Süreçte Ayşe öğretmenin bazı derslerde konuyu doğaçlama farklılaştırdığı gözlemlenmiştir. Örneğin sınıf öğretmeni kesirler konusu işlenirken üst düzey öğrenciler örnekleri erken bitirince o an onlara ek örnekler oluşturmuştur. Bu bakımdan planlamada konuyu farklılaştırmaya pek yer vermediği belirtilebilir. Sınıf öğretmeni süreçte bireysel öğrenmeye ve grup çalışmasına yer vermemiştir. Bu bağlamda planlamada öğrencilerin öğrenme şekillerini pek dikkate almadığı ifade edilebilir. Sınıf öğretmeni uygulamalarının çoğunda öğrencilerin görevlerini farklılaştıramamıştır. Bu bakımdan planlamada öğrenme tercihlerini dikkate almadığı belirtilebilir. Son olarak süreçte ürünün ve değerlendirmenin pek farklılaşmamasından planlamada bu öğeleri yeterince dikkate almadığı ifade edilebilir.

Gözlemlere ve görüşmelere dayanarak Selin öğretmenin planlamada konuyu farklılaştırmaya pek yer vermediği belirtilebilir. Gerçekleştirdiği farklılaştırmaların ise daha çok doğaçlama olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin hikaye oluştururken farklı özellikli öğrencisinin ilgisini çekmediği için o anda karar vererek onun için konuyu değiştirmiştir. Sınıf öğretmeni süreçte bazen istasyon ve grup çalışması gibi öğretim stratejilerini kullanmıştır. Fakat öğrencilerin bireysel öğrenmelerini sağlayacak sınıf ortamı pek oluşturamamıştır. Bu bakımdan öğrencilerin öğrenme şekillerini pek planlamadığı ifade edilebilir. Sınıf öğretmeni çoğu dersinde görevleri farklılaştıramadığından planlamada öğrenme tercihlerini de pek dikkate alamadığı belirtilebilir. Ayrıca ürünün ve değerlendirmenin pek farklılaşmamasından planlamada bu öğeleri yeterince dikkate almadığı belirtilebilir.

Gözlemlerden ve görüşmelerden hareketle Ebru öğretmenin bazen konuyu farklılaştırmayı planladığı belirtilebilir. Örneğin yemek tarifi ve ülke araştırma ödevlerinde öğrencilere konuyu seçme fırsatı sağlamıştır. Sınıf öğretmeni bazı derslerde öğrencilerin bireysel, bazı derslerde küçük gruplar ve bazı derslerde ise tüm sınıfın katılımıyla çalışmasını sağlamıştır. Bu bakımdan planlamada öğrencilerin öğrenme şekillerini dikkate aldığı ifade edilebilir. Ayrıca bazı derslerinde öğrencilerin görevlerini farklılaştırmıştır. Bu bağlamda özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin beklentileri dikkate almıştır. Bu bakımdan sınıf öğretmenin planlamada öğrencilerin öğrenme tercihlerinin farklılaşmasını dikkate aldığı belirtilebilir. Süreçte bazı derslerde öğrencilerin öğrendiklerini sözlü, görsel veya yazılı gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenin planlamada ürünü farklılaştırmaya yer verdiği ifade edilebilir (Şekil 7). Süreçte alternatif değerlendirme tekniklerinden özellikle akran değerlendirmeyi kullandığı görülmüştür. Bu bakımdan planlamada yeterince değerlendirmeyi farklılaştıramadığı belirtilebilir.

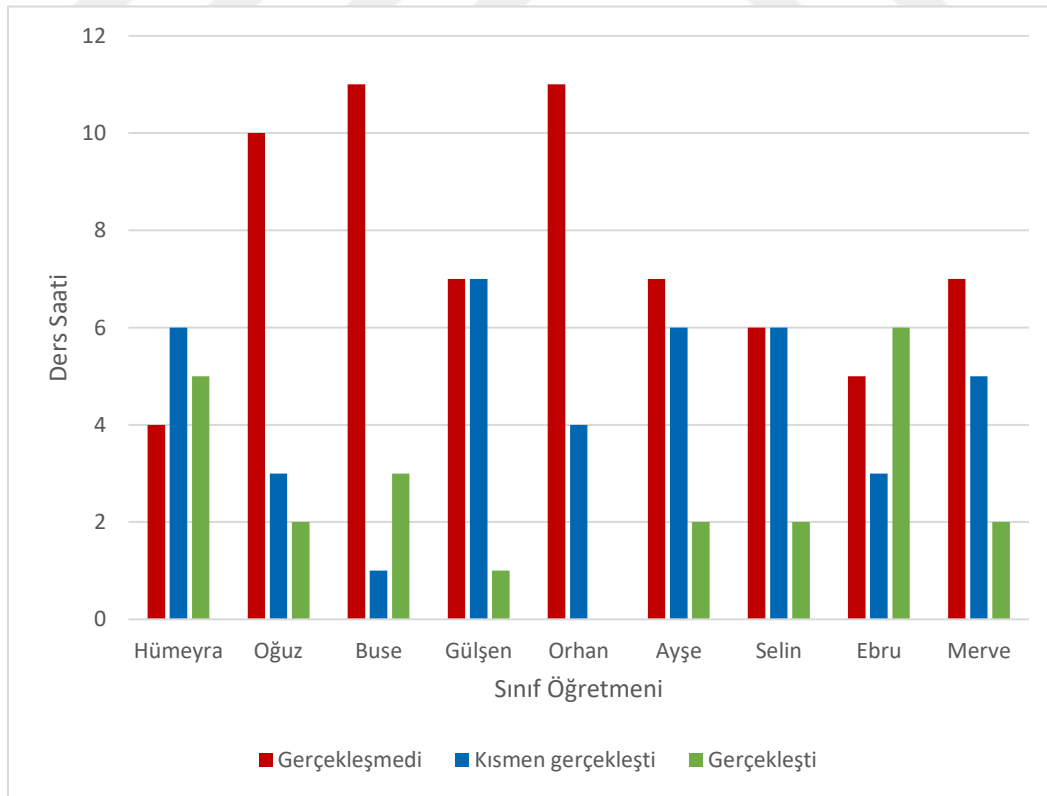
Gözlemlere ve görüşmelere dayanarak Merve öğretmenin konuyu farklı şekillerde çalışmayı ve bunun sonucunda görevlerin farklılaşmasını planladığı belirtilebilir. Örneğin internetin yararlarına ve sakıncalarına ilişkin istasyon çalışmasında bunu gerçekleştirmiştir. Bu bakımdan planlamada konuyu ve öğrenme tercihlerini farklılaştırmaya yer verdiği belirtilebilir (Şekil 7). Sınıf öğretmeni süreçte planlı bir şekilde grup çalışması gerçekleştirmiştir. Fakat bireysel öğrenme

ortamı oluşturmamıştır. Bu bağlamda daha çok farklı özellikli öğrencilerine bireysel zaman ayırmıştır. Bu bakımdan planlamada öğrenme şekline pek yer vermediği ifade edilebilir. Ayrıca çoğu planlamasında ürünün ve değerlendirmenin farklılaşmasını da dikkate almadığı belirtilebilir. Çünkü süreçte bu öğeler nadiren farklılaşmıştır.

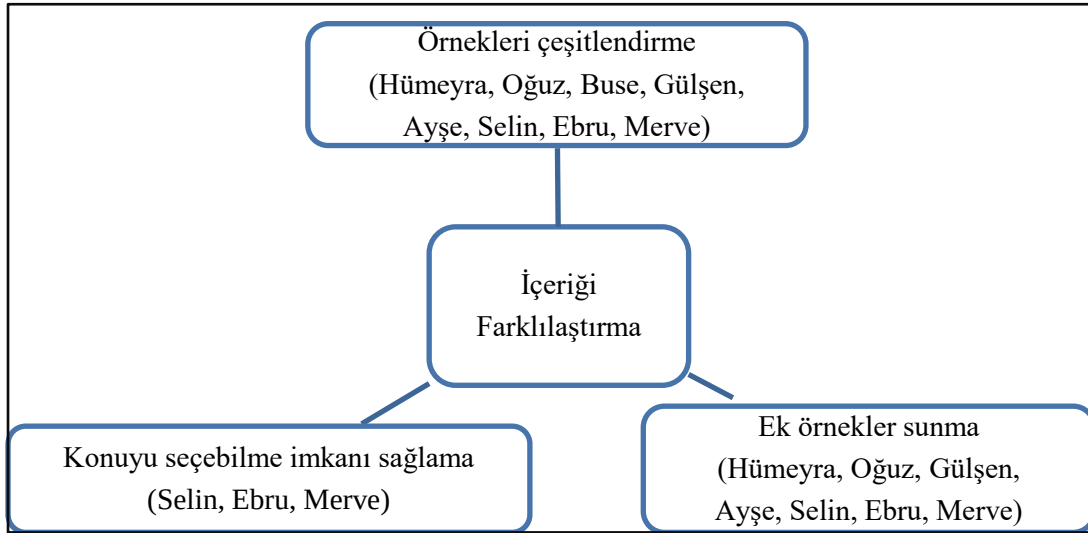
Özetle Hümeysra, Ebru ve Merve öğretmenin farklılaştırılmış öğretime uygun planlamalar yaptıkları belirtilebilir. Bunun sonucunda bazen farklılaştırılmış uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Ayşe ve Selin öğretmen ise yeterince planlama yapmamasına rağmen bazen dersleri doğaçlama farklılaştırmışlardır. Oğuz, Buse, Gülşen ve Orhan öğretmen ise pek farklılaştırılmış öğretime uygun planlama yapamamışlar ve bunun sonucunda uygulama gerçekleştirememişlerdir.

4. 3. 5. 2. İçerik

Farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için öğretilecek bilgiler ve gerçekleştirilmesi beklenen beceriler öğrencilerin farklı özelliklerine göre çeşitlendirilmelidir. Bu kapsamda bu bölümde öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin içeriği farklılaştırması incelenmiştir. Bu bakımdan öncelikle sınıf öğretmenlerinin 14-15 saatlik toplam gözlem sürecinde içeriği farklılaştırma frekansları Grafik 20’de sunulmuştur. Ardından içeriği farklılaştırmak için gerçekleştirdikleri uygulamalar, Şekil 8’de özetlenmiş ve örneklendirilmiştir.



Grafik 20. Sınıf öğretmenlerinin içeriği farklılaştırma durumu



Şekil 8. Sınıf öğretmenlerinin içeriği farklılaştırmak için gerçekleştirdiği uygulamalar

Grafik 20’de görüldüğü üzere Hümeysra öğretmen, içeriği öğrencilerinin farklı özelliklerine göre bazen farklılaştırabilmiştir. Bu bakımdan özellikle örnekleri artırdığı ve çeşitlendirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencisinin hazırbulunuşluğunu dikkate almak için konuyu görselleştirdiği, basitleştirdiği ve kültüründen örnekler sunduğu görülmüştür (Şekil 8). Örneğin ülkeler konusu işlenirken bu öğrencisine kültürüne uygun örnekler sunmuştur. Grafik 20’ye bakıldığında Oğuz öğretmenin derslerinin çoğunda içeriği farklılaştıramadığı görülmektedir. Buna yönelik alt düzey öğrenciler için örnekleri basitleştirdiği ve üst düzey öğrencilere daha karmaşık örnekler sunduğu gözlemlenmiştir (Şekil 8). Örneğin saatler konusunda öğrencilere düzeylerine göre “tam, buçuk, çeyrek, geçe, var” kavramlarından uygun olan örneği yöneltmiştir. Grafik 20 incelendiğinde Buse öğretmenin çoğu uygulamasında içeriği farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bazen öğrencilere düzeylerine uygun örnek sunmuştur (Şekil 8). Örneğin bölme işlemleri yapılırken kaynaştırma öğrencisine daha basit örnekler yöneltmiştir.

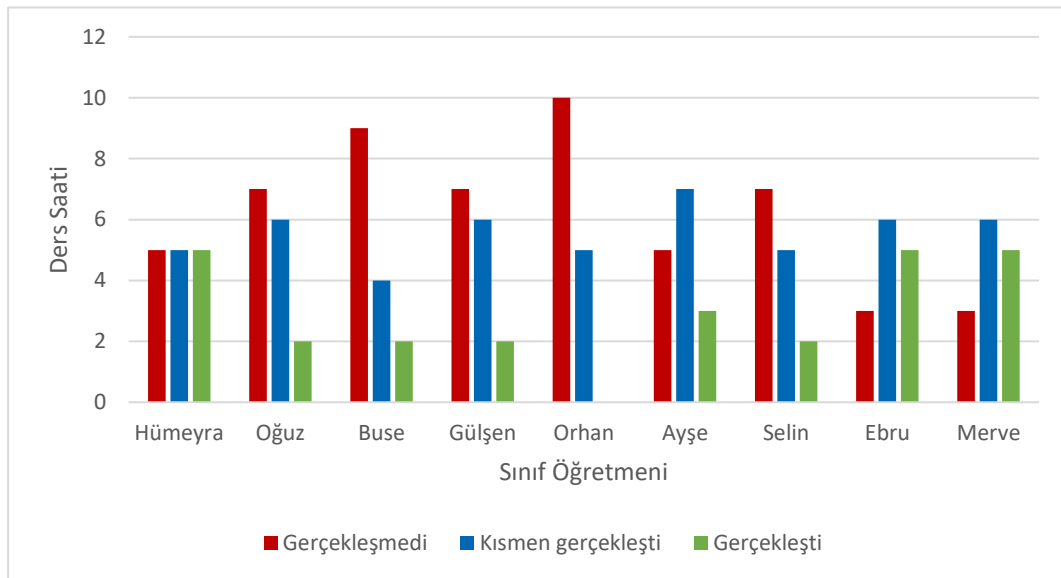
Grafik 20’de görüldüğü üzere Gülşen öğretmen, uygulamalarında içeriği kısmen farklılaştırabilmiştir. İçeriği farklılaştırmak için örneklerin zorluğunu öğrencilerin seviyelerine çeşitlendirdiği ve sayısını artırdığı gözlemlenmiştir (Şekil 8). Örneğin “İsmail” isimli öğrencisine özellikle matematik derslerinde düzeyine uygun olarak daha basit işlemler yaptırmıştır. Grafik 20’ye bakıldığında Orhan öğretmenin içeriği farklılaştıramadığı anlaşılmaktadır. Çünkü bu sınıf öğretmeni derslerini çoğunlukla kitaptaki etkinliklere tamamen bağlı kalarak gerçekleştirmiştir. Grafik 20 incelendiğinde Ayşe öğretmenin içeriği bazen farklılaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerine seviyelerine uygun ve ek örnekler sunduğu gözlemlenmiştir (Şekil 8). Örneğin kesirler konusunda üst düzey öğrencilere daha karmaşık ek örnekler yöneltmiştir. Ayrıca eş ve zıt anlamlı kelimeler etkinliğinde yabancı uyruklu öğrencisinin seviyesini dikkate alarak daha bilindik örnekler sunmuştur.

Grafik 20’de görüldüğü üzere Selin öğretmen, içeriği bazen farklılaştırabilmiştir. Bu bakımdan öğrencilere düzeye uygun ve ek örnekler sunduğu, araştırma ödevlerinde konuyu seçmelerini sağladığı ve etkinliğin içeriğini farklılaştırdığı gözlemlenmiştir (Şekil 8). Örneğin öğrencilere ülkeler konusuna ilişkin araştırma ödevi verdiğinde hangi ülkeyi araştıracaklarına onların karar vermesini sağlamıştır. Grafik 20’ye bakıldığında gözlem sürecinde içeriği en çok Ebru öğretmenin farklılaştırdığı görülmektedir. Bu bağlamda konuyu ve örnekleri öğrencilerin seviyelerine göre farklılaştırdığı ve ilgilerine göre belirlemelerini sağladığı, araştırma ödevinde öğrencilere konuyu seçme esnekliği tanıdığı gözlemlenmiştir (Şekil 8). Grafik 20 incelendiğinde Merve öğretmenin içeriği bazen farklılaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin konuya ilişkin seçimler yapabilmesini ve seviyesine uygun örneklerle karşılaşmasını sağlamıştır (Şekil 8). Örneğin geometrik şekillere ilişkin çalışılırken öğrencilerin hangi şekilleri ve ne kadar birimlerde çizeceklerine kendilerinin karar vermesini sağlamıştır.

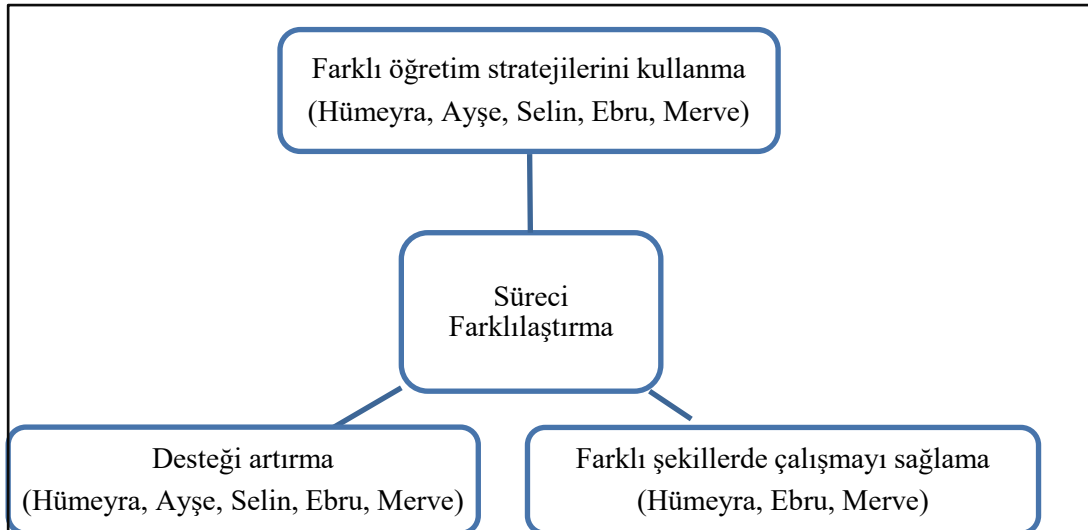
Özetle Hümeysra, Gülşen, Ayşe, Selin, Ebru ve Merve öğretmen içeriği kısmen farklılaştırabilmiştir. Oğuz, Buse ve Orhan öğretmen ise pek farklılaştıramamıştır.

4. 3. 5. 3. Süreç

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin bilgileri öğrenmesi için gerçekleştirilecek etkinlikler öğrencilerin farklı özelliklerine göre çeşitlendirilmelidir. Bu kapsamda bu bölümde öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin süreci farklılaştırması incelenmiştir. Bu bakımdan öncelikle sınıf öğretmenlerinin 14-15 saatlik öğretim pratiklerinde süreci farklılaştırma frekansları Grafik 21’de sunulmuştur. Ardından süreci farklılaştırmak için gerçekleştirdikleri uygulamalar, Şekil 9’da özetlenmiş ve örneklendirilmiştir.



Grafik 21. Sınıf öğretmenlerinin süreci farklılaştırma durumu



Şekil 9. Sınıf öğretmenlerinin süreci farklılaştırmak için gerçekleştirdiği uygulamalar

Grafik 21’de görüldüğü üzere Hümeýra öğretmen, süreci bazen farklılaştırabilmiştir. Bu bakımdan deney, grup çalışması, araştırma ödevi ve drama gibi öğretim stratejilerine yer verdiği gözlemlenmiştir. Bazı uygulamalarında öğrencilerin çizerek, yaparak, sunarak gibi farklı şekillerde öğrenmesini sağlamıştır. Ayrıca bazı derslerinde yabancı uyruklu öğrencisine daha fazla ilgi göstermiş ve destek olmuştur. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin süreçte farklı öğretim stratejileri kullandığı, çeşitli şekillerde çalışmaya imkan sağladığı ve farklı öğrencisine daha fazla destek olduğu belirtilebilir (Şekil 9).

Grafik 21’e bakıldığında Oğuz, Buse, Gülşen ve Orhan öğretmenin süreci pek farklılaştıramadığı görülmektedir. Oğuz öğretmen, araştırma ödevi ve zihin haritası; Buse ve Gülşen öğretmen ise canlandırma dışında etkinlikleri ve görevleri farklılaştıracak öğretim stratejilerini pek kullanmamıştır. Bu öğretmenler sadece birkaç derste farklı özellikli öğrencilerine daha fazla destek olmuşlardır. Orhan öğretmenin ise farklı özellikli öğrencileri dahil süreçte dikkat çekici bir uygulaması görülmemiştir.

Grafik 21 incelendiğinde Ayşe öğretmenin süreci bazen farklılaştırdığı belirtilebilir. Bu bağlamda canlandırma, deney ve eğitsel oyun gibi öğretim stratejilerini kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı derslerinde kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencisine desteği artırdığı ve düzeyine uygun örnek, görev sunduğu görülmüştür (Şekil 9).

Grafik 21’de görüldüğü üzere Selin öğretmen, süreci çoğu dersinde farklılaştıramamıştır. Bu bağlamda bazı derslerinde farklı öğrencisini daha fazla dikkate almış ve ona desteğini artırmıştır (Şekil 9). Öğrencilerin görevlerini ise sadece grup ve istasyon çalışmasından yararlandığı iki dersinde farklılaştırabilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin tercihlerine göre çalışmasını sağlayamamıştır.

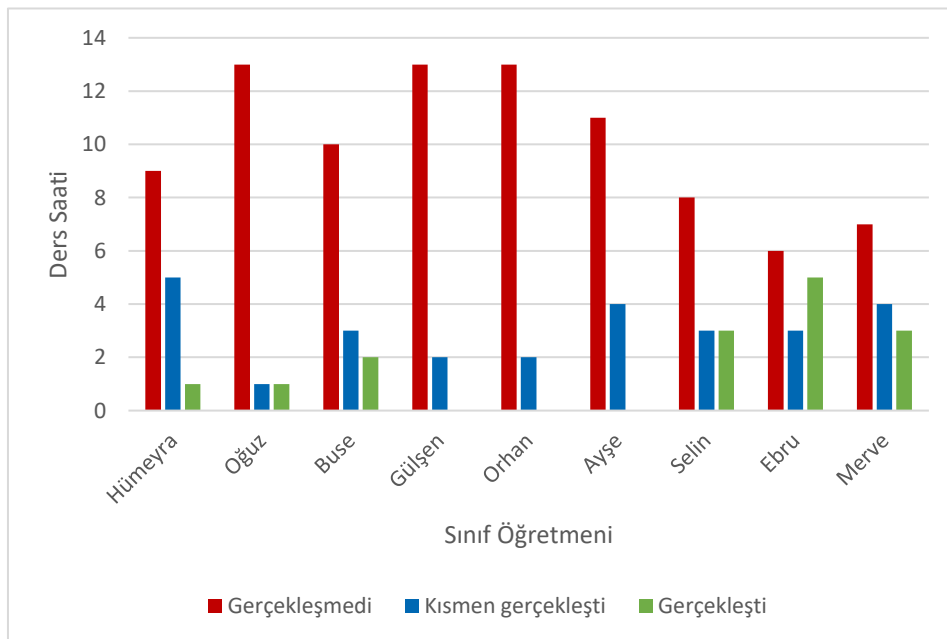
Grafik 21'e bakıldığında Ebru öğretmenin süreci bazen farklılaştırabildiği görülmektedir. Süreçte araştırma ödevi ve grup çalışması gibi öğretim stratejilerini kullanmıştır. Özellikle farklı özellikli öğrencisi olmak üzere öğrencilerin öğrenme tercihlerini dikkate almış ve farklı şekillerde çalışabilmesini sağlamıştır. Ayrıca farklı özellikli öğrencisine daha fazla destek sağlamıştır (Şekil 9).

Grafik 21 incelendiğinde Merve öğretmenin süreci bazen farklılaştırdığı görülmektedir. Sınıf öğretmeni süreçte araştırma ödevini, beyin fırtınasını, eğitsel oyunu, istasyonu, rol oynamayı ve zihin haritasını kullanmıştır. Bu öğretim stratejilerini kullanarak ve görevleri esneterek öğrencilerin farklı şekillerde çalışmasını sağlamıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine daha fazla ilgi göstermiş ve destek olmuştur (Şekil 9).

Özetle Hümeysra, Ebru ve Merve öğretmen süreci kısmen farklılaştırabilmiştir. Ayşe öğretmenin bazen farklılaştırdığı görülmüştür. Selin öğretmen, süreci birkaç dersinde farklılaştırabilmiştir. Oğuz, Buse, Gülşen ve Orhan öğretmen ise pek farklılaştıramamıştır.

4. 3. 5. 4. Ürün

Farklılaştırılmış öğretimi uygulamak için öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak öğrendiklerini çeşitli yollar ile sergilemeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda bu bölümde öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin ürünün farklılaşmasını sağlayabilmeleri incelenmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin 14-15 saatlik öğretim pratiklerinde ürünlerin farklılaşma frekansları Grafik 22'de sunulmuş ve ürünlerin farklılaşması örneklendirilmiştir.

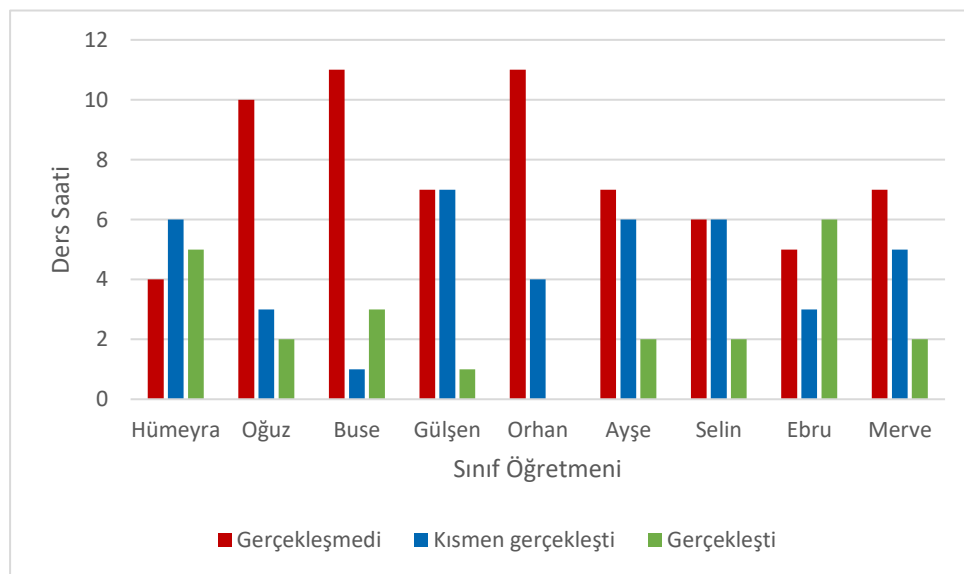


Grafik 22. Sınıf öğretmenlerinin ürünün farklılaştırılmasını sağlayabilme durumu

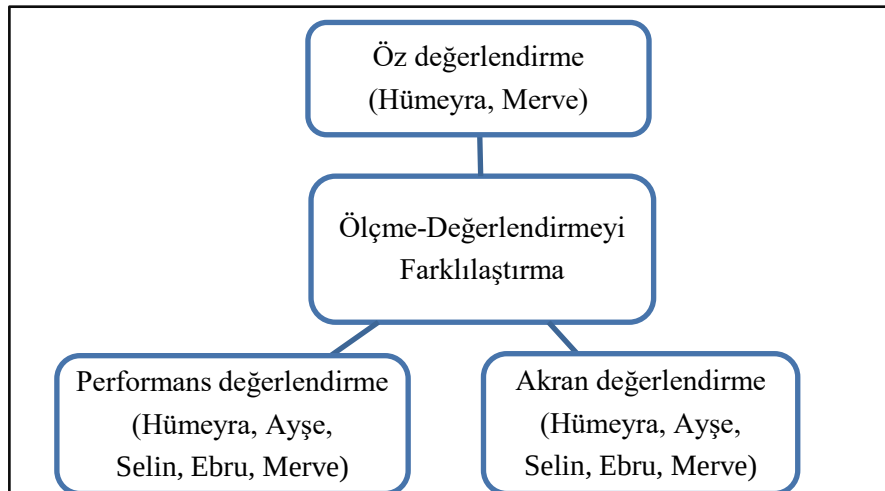
Grafik 22’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ürünü pek farklılaştıramamıştır. Bu durum süreçte pek esnek grup çalışması gerçekleşmemesi ve görevlerin farklılaşması ile açıklanabilir. Bunun sonucunda öğrenciler öğrendiklerini çoğunlukla öğretmenin yönelttiği soruları cevaplayarak ya da benzer ürünler oluşturarak sergilemişlerdir. Ayrıca grafikten Selin, Ebru ve Merve öğretmenin ürünü bazen farklılaştırabildiği anlaşılmaktadır. Bu durum bu sınıf öğretmenlerinin süreçte araştırma ödevi, eğitsel oyun, grup çalışması ve istasyon gibi öğretim stratejilerini kullanmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin Selin öğretmenin doğru beslenme konusuna ilişkin gerçekleştirdiği grup çalışmasında öğrenciler tercihlerine göre şiir, şarkı, afiş ve slogan oluşturma üzerine çalışmıştır. Yine bu sınıf öğretmeni tasarruf konusuna ilişkin gerçekleştirdiği istasyon çalışmasında öğrenciler hikaye, şiir, şarkı ve resim oluşturmuşlardır. Bunun sonucunda öğrencilerin ürünleri farklılaşmıştır. Ebru öğretmenin verdiği araştırma ödevinde öğrenciler öğrendiklerini anlatarak, okuyarak ya da çizimlerini açıklayarak göstermişlerdir Merve öğretmenin gerçekleştirdiği istasyon çalışmasında ise öğrenciler şiir, öykü, resim, slogan, şarkı oluşturarak ürünlerini farklılaştırmıştır.

4. 3. 5. 5. Ölçme-Değerlendirme

Farklılaştırılmış öğretimde, öğrencilerin farklı özelliklerini dikkate alan değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Bu kapsamda bu bölümde öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırması incelenmiştir. Bu bakımdan öncelikle sınıf öğretmenlerinin 14-15 saatlik öğretim pratiklerinde ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırma frekansları Grafik 23’te sunulmuştur. Ardından süreci farklılaştırmak için gerçekleştirdikleri uygulamalar, Şekil 10’da özetlenmiş ve örneklendirilmiştir.



Grafik 23. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırma durumu

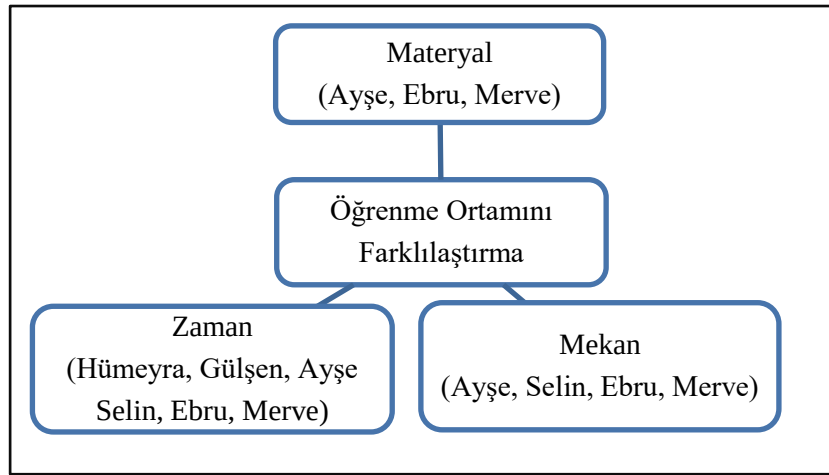


Şekil 10. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırmada kullandığı teknikler

Grafik 24’te görüldüğü üzere Oğuz, Buse, Gülşen ve Orhan öğretmen çoğu uygulamasında ölçme-değerlendirmeyi farklılaştıramamıştır. Çünkü bu sınıf öğretmenleri, öğrencileri daha çok sorularla ve örneklerle değerlendirmiştir. Hümeýra, Ayşe, Selin, Ebru ve Merve öğretmen ise bazı derslerinde ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırabilmiştir. Bu bağlamda Hümeýra ve Merve öğretmen; öz, akran ve performans değerlendirmeyi kullanmıştır. Ayşe, Selin ve Ebru öğretmen ise akran ve performans değerlendirmeye yer vermiştir (Şekil 10). Ayrıca bu değerlendirme tekniklerini özellikle grup çalışmaları ve araştırma ödevi gibi görevlerin farklılaştığı uygulamalarda kullandıkları ifade edilebilir.

4. 3. 5. 6. Öğrenme Ortamı

Farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmek için sınıfta yeterli materyal bulunmalı ve kullanılmalı, farklı uygulamalara göre mekan tasarlanmalı ve zaman ayarlanmalıdır. Bu kapsamda bu bölümde öğretim pratikleri gözlemlenen dokuz sınıf öğretmenin öğrenme ortamını farklılaştırması incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını farklılaştırmada dikkate aldıkları unsurlar Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını farklılaştırmada kullandığı unsurlar

Gözlemlerden hareketle Hümeysra öğretmenin bazen mekanı ve zamanı farklılaştırdığı belirtilebilir (Şekil 11). Bireysel, grup ve tüm sınıf etkinliği gerçekleştirerek mekanı farklılaştırmaya çalışmıştır. Bu bakımdan bu etkinlikleri gerçekleştirirken ortamı uygun hale getirmiştir. Örneğin öğrenciler gruplar halinde deney yapmadan önce sınıf ortamını grup çalışmasına uygun hale getirmiştir. Ayrıca drama ile boy grafiği oluşturma etkinliğinden önce öğrencilere rahat hareket edebilmeleri için alan oluşturmuştur. Zamanı farklılaştırmak için ise özellikle yabancı uyruklu öğrencisine daha fazla bireysel zaman ayırmış ve ilgilenmiştir. Oğuz, Buse ve Orhan öğretmen ise süreçte öğrenme ortamını pek farklılaştıramamıştır. Gülşen öğretmen, bazen yabancı uyruklu öğrencisine daha fazla bireysel destek olarak ve süre ayırarak zamanı farklılaştırmıştır. Ayşe öğretmen ise bazen materyali ve zamanı farklılaştırmıştır (Şekil 11). Sınıfta öğrencilere “bul-tak” gibi kendi hazırladığı ve onlara hazırlattığı saat modeli gibi zengin materyaller sağlamaya çalışmıştır. Ayrıca bir dersinde okul bahçesindeki varlıkları da materyal olarak kullanmıştır. Zamanı farklılaştırmak için ise bazı uygulamalarında kaynaştırma ve yabancı uyruklu öğrencisi ile daha fazla bireysel ilgilenmiştir. Selin öğretmen, bazen öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi ile daha fazla bireysel ilgilenerek zamanı farklılaştırmaya çalışmıştır. Ayrıca istasyon ve grup çalışması gerçekleştirmiş ve sınıf ortamını bu çalışmalara uygun olacak şekilde düzenlemiştir. Ebru öğretmenin ise materyali, mekanı ve zamanı farklılaştırmaya çalıştığı belirtilebilir (Şekil 11). Örneğin matematik derslerinde ilgisini çektiği için farklı özellikli öğrencisine abaküs, boncuk vb. malzemeler sunmuştur. Ayrıca bu öğrencisine daha fazla bireysel zaman ayırmıştır. Süreçte öğrencilerin bireysel ve grup çalışması gerçekleştirmesini sağlamıştır. Özellikle grup çalışmalarında sınıf ortamını buna uygun olarak tasarlamıştır. Merve öğretmen ise bazen materyali, mekanı ve zamanı farklılaştırmıştır (Şekil 11). Bu bağlamda süreçte öğrencilere farklı materyaller sunduğu gözlemlenmiştir. Örneğin doğru ve yanlış kavramını öğretirken öğrencilerin kullanması için öğrenme ortamında ip, lastik, makara, metre vb. materyaller

bulundurmıştır. Süreçte istasyon çalışması gerçekleştirmiş ve sınıf ortamını buna göre düzenlemiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri ile daha fazla bireysel ilgilenerek zamanı farklılaştırmıştır.

4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanması Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular, beş başlık halinde sunulmuştur.

4. 4. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Katıldıkları Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Değerlendirmeleri

Araştırma grubunda yer alan dokuz sınıf öğretmenin beşi bakanlığın kapsayıcı eğitim bünyesinde gerçekleştirdiği farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitime katılmıştır. Oğuz ve Gülşen öğretmen, eğitimin “Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi” aşamasına katılmışlardır. Hümeysra ve Ebru öğretmen, eğitimin “Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmek” modülüne katılmışlardır. Merve öğretmen ise eğitimin “Okul, aile ve toplum ortaklığı” modülüne katılmıştır. Öğretmenlere bu eğitime ilişkin değerlendirmelerinin ve ne tür kazanımlarının olduğu sorulmuştur. Bu sorular kullanılarak eğitime katılmanın öğretimi farklılaştırmaya etkisinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Oğuz ve Ebru öğretmen, katıldıkları farklılaştırılmış öğretim eğitiminin olumlu yönlerinin yanında geliştirilmesi gereken yönlerine de vurgu yapmışlardır. Bu öğretmenlerin katıldıkları eğitime ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Oğuz: Bize kapsayıcı eğitim başlığı altında bu eğitim verildi. Eğitim sekiz gün sürdü. Eğitimde farklılaştırılmış öğretime ve farklı öğrencilere nasıl öğretim yapılması gerektiğine değinildi. Benimle katılan herkesin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci vardı. Bunun için özellikle bu tür öğrencilerin eğitimi üzerinde duruldu. Bu öğrencilerin kabullenilmesi, dışlanılmaması ve onlara psikolojik olarak destek olunması gerektiği anlatıldı. Zaten öyle yaptığımızı düşünüyorum. Dersi bu öğrencilere yönelik farklılaştırmak için düzeylerine göre etkinlik yaptırılması, sorumluluk verilmesi ve grup çalışmaları yaptırılması gerektiği belirtildi. Buna yönelik uygulamalar yaptırıldı. Bu tür farklılaştırmaların seviye, hazırbulunuşluk, hız ve ilgilere göre de yapılabileceğine ilişkin örnek etkinlikler gösterildi. Bu etkinliklerin bazıları grup çalışması şeklinde, bazıları bireysel eğitime yönelikti. Eğitimin daha planlı olması gerekirdi. Bize son dakika haber verildi. İkinci hafta okul çıkışı (derslerden sonra) yorgun gittiğimiz için çok istekli değildik açıkçası. Eğitimin tamamının daha uygun zamanda olması gerekirdi.

Ebru: Sınıfımda yabancı uyruklu öğrencim olduğu için bu eğitime çağrıldım. Toplamda sekiz gün süren bu eğitime sene başında katıldım. Kapsayıcı eğitime yönelik olarak öğrencileri farklılaştıran özelliklere ve farklılaştırılmış öğretime yer verildi. Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin öğretimi, bunlara Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere neler yapılması gerektiği işlendi. Bu öğrencilere empatik yaklaşma ve koşulsuz kabule çok değinildi. Bu öğrencileri derse katmanın ve arkadaşlarıyla iletişim kurdurmanın en iyi yollardan birinin grup çalışması olduğu söylendi. Bizim katılımımızla örnek grup çalışmaları yapıldı. Eğitimdeki çalışmaların büyük bir bölümünü zaten yaptığımı düşünüyorum. Eğitimin sınıfımda da olan dezavantajlı öğrencilere yönelik ve uygulamalı olması güzeldi. Fakat eğitime tercih üzerine değil zoraki gittik. Bu bizde baştan olumsuz tutum yarattı.

Oğuz ve Ebru öğretmenin farklılaştırılmış öğretim eğitimine ilişkin eleştirileri sürecin planlanmasına ve katılım şekillerine ilişkindir. Bu sınıf öğretmenleri, eğitime katılmaya ilişkin görüşlerinin alınmadığını ve önceden haberdar edilmediklerini belirtmişlerdir. Fakat olumsuz görüşleri bulunmasına rağmen bu sınıf öğretmenlerinin ikisi de eğitimin içerik açısından donanımlı ve uygulamalı olduğunu belirtmiştir.

Hümeysra, Gülşen ve Merve öğretmen, hizmet içi eğitimden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Hümeysra ve Gülşen öğretmenin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Eğitim iki hafta boyunca sekiz gün sürdü. İlk haftası seminer döneminde, ikinci haftası eğitim-öğretim yılının ilk günlerinde okul çıkışı gerçekleşti. Genel olarak kapsayıcı ve farklılaştırılmış öğretimin ne olduğundan bahsedildi. Öğrencileri farklılaştıran özelliklerin neler olduğuna değinildi ve bireysel farklılıklara vurgu yapıldı. Derslerde grup çalışmalarının bolca yapılması gerektiği anlatıldı. Bize bu çalışmaların seviye, ilgi ve öğrenme hızı gibi özelliklere göre nasıl uygulanacağına ilişkin uygulamalar yaptırıldı. Ayrıca kaynaştırma ve yabancı uyruklu gibi dezavantajlı öğrencilerin öğretime yönelik uygulamalar gösterildi. Bu uygulamalar özellikle Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesine yönelikti. Eğitimin faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğitim uygulamalı olduğu için böyle düşünüyorum. Biz öğretmenler bile katıldığımız eğitimlerde düz anlatım yerine uygulamalar ve etkinlikler arıyoruz.

Gülşen: Eğitime bu senenin başında katıldım. Sekiz gün sürdü bu eğitim. Öncelikle kapsayıcı eğitimin ne olduğu anlatıldı. Kimleri kapsadığından bahsedildi. Parçalanmış aile, geçici koruma altında, yabancı uyruklu çocuklarının dezavantajlı öğrenci grubuna girdiği söylendi. Özellikle başka ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde duruldu ve onlar için neler yapılacağına yer verildi. Bu öğrencilerin ekonomik, sosyallik, ilişkiler, dışlanma anlamında bir sürü sorunları var. Daha çok bu öğrencileri anlamamız üzerinde duruldu. Bu öğrencilere biraz daha farklı yaklaşılması gerektiği bilinci oluşturuldu. Bu öğrencilere ve duruma biraz farkındalığımız oluştu ve arttı. Ayrıca diğer öğrencilerin farklı özelliklerinden

bahsedildi ve dersleri bu farklılara göre işlememiz gerektiği belirtildi. Bize buna yönelik örnek uygulamalar yaptırıldı. Bu uygulamalar daha çok grup çalışması şeklinde oldu. Özetle hem teorik hem uygulamalı bir eğitimdi. Grup çalışmaları, drama etkinlikleri gerçekleştirdik. Bu bakımdan eğitimden memnun kaldım.

Hümeysra ve Gülşen öğretmen, eğitimden memnun kalmalarını özellikle uygulamalı olmasına bağlamaktadırlar. Merve Öğretmen ise, bu sınıf öğretmenlerinden farklı olarak eğitimin mesleki gelişimine ve öğrenme ortamına katkıları da olduğu görüşündedir. Merve öğretmenin görüşleri şöyledir:

Dönem başında bu konuya ilişkin sekiz günlük bir eğitime katıldık. İlk haftası seminer döneminde oldu. İkinci hafta ise ders çıkışları bu eğitime gittik. Sene başı olmasından dolayı yapılacak işler vardı ve bunların geri kalacağını düşündüğümüz için biraz önyargılı gittik. Fakat faaliyetler, etkinlikler, uygulamalar ve grup çalışmaları yapınca eğitimden çok memnun kaldık ve faydalı bulduk. Eğitimci çok donanımlı bir insandı ve gerçekten konuya çok hakimdi. Keşke bu eğitim bitmese, devam etse dedik. Çünkü anlatmadan çok uygulamaya dayalı bir eğitim oldu. Bol bol hazırbulunuşluk, seviye ve ilgi gibi farklılıklara göre etkinlik, uygulama ve grup çalışması yaptırıldı. Özellikle istasyon çalışmasını çok beğendim ve yaparken eğlendim. Etkili bir yöntem olarak buldum, derslerimde kullanmaya başladım. Açıkçası eğitim fakültesi olmadığım ve epey eski bir mezun olduğum için bu tür yeni yöntemleri pek bilmiyordum. Ayrıca eğitimde, kaynaştırma ve parçalanmış aile gibi dezavantajlı öğrencilere yönelik yapılabileceklerle değinildi. Eğitim bu öğrencilere yönelik farkındalığımı artırdı ve daha farklı bakmamı sağladı. Maalesef bu eğitime gitmek istemeyen birçok arkadaş oldu. Her nesil bir öncekinden daha farklı. Her dönem daha farklı bireyler karşımıza çıkıyor. Eğer biz seminer ve eğitimlere gitmezsek, 20 yıl önce aldığımız eğitim ile bu işi yürütmeye çalışırsak bu çocuklara yetişemeyiz, hiçbir şey veremeyiz. Ben öğretmenlerin her türlü yeniliğe açık olmaları ve kendilerini geliştirmeleri taraftarıyım.

Eğitimin mesleki gelişimine katkı sağladığı görüşünde olan Merve öğretmen, bu eğitimde gördüğü istasyon tekniğini çok beğendiğini ve sınıfında uygulamaya başladığını belirtmiştir. Yani bu sınıf öğretmenine göre katıldığı farklılaştırılmış öğretim eğitiminin sınıf ortamına katkısı bulunmaktadır.

Özetle sınıf öğretmenlerinin katıldıkları eğitime ilişkin üç farklı görüşü bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin çoğu katıldıkları farklılaştırılmış öğretim eğitiminden memnun kalmıştır. Memnuniyetlerini eğitimin uygulamalı olmasına ve öğrenme ortamına katkısı bulunmasına bağlamışlardır. Oğuz ve Ebru öğretmen ise eğitimin içeriğinin ve veriliş şekline memnun kaldıklarını fakat haberdar edilmelerinin ve katılımlarının daha planlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özetle sınıf öğretmenlerinin katıldıkları farklılaştırılmış öğretim eğitime ilişkin

görüşlerinin farklılaşmasında sürecin planlanmasının, katılım şekillerinin, eğitimin yürütülüş şeklinin ve sınıf ortamına aktarılabilmesinin etkili olduğu belirtilebilir.

4. 4. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamayı Güçleştiren Etkenlere Yönelik Tespitleri

Araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine, öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik öğretim gerçekleştirmeyi güçleştiren etkenlerin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin buna ilişkin tespitleri Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Tespitlerine Göre Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamayı Güçleştiren Etkenler

Öğretmen tespitleri	Öğretmenler	Frekans
Sınıfların kalabalık olması	Hümeysra, Buse, Gülşen, Orhan, Ayşe, Selin, Ebru, Merve	8
İmkanların yetersizliği	Hümeysra, Oğuz, Ayşe, Selin, Ebru, Merve	6
Programların yoğun olması	Oğuz, Buse, Orhan, Ayşe	4
Velilerin sorumluluklarının yeterince farkında olmaması	Hümeysra, Ebru	2
Sınıf iklimini bozacak davranışı olan öğrenciler bulunması	Oğuz	1

Tablo 30’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren en büyük etken sınıfların kalabalık olmasıdır. Oğuz öğretmen hariç bütün öğretmenler buna vurgu yapmıştır. Oğuz öğretmen, sınıfının 28 kişi olduğunu ve öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınması bakımından güçlük teşkil etmediğini belirtmiştir. Sınıfların kalabalık olmasına vurgu yapan öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Sınıfların kalabalık olması en büyük etken. Sınıf kalabalık olunca bireysel ilgilenme şansınız çok az oluyor. Ders esnasında gözden kaçan noktalar oluyor.

Buse: Sınıf mevcudunun da çok etkili olduğunu düşünüyorum. 30 kişi biraz kalabalık oluyor çünkü çocukların hepsi aynı seviyede değiller. Bir öğrenciyi yanıma çağırıp birebir ilgilendiğimde diğerlerini boş bırakmak olmuyor. Daha az mesela 20 civarı olsa çok daha farklı ders işlenirdi.

Gülşen: Sınıf mevcudunun fazla olması da engel oluyor. Sınıfta 29 kişi var. 29 kişilik bir sınıfta bir çocuk çok ilerden gidebilirken başka bir çocuk daha en başlangıçta olabiliyor. Bazıları istiyor ki hep hareket halinde olayım. Bazıları istiyor, hep ben söz alayım. Kalabalık sınıfta bunu yapmak çok zor.

Orhan: Başlangıçta sınıf mevcutları güçleştiriyor. Bunun için 25'in üstünde, 20'nin altında olmaması gerekir. Yani 20-25 arasının ideal bir sınıf olacağını düşünüyorum. Sınıf mevcudu ideal olunca öğrencilerle geçireceğimiz zaman farklılık gösteriyor. Her bir öğrenciye daha çok zaman ayırabiliyorsun.

Ayşe: Zaten dar bir alan sınıfımda 30 öğrencinin olması işlerimi daha da zorlaştırıyor. Yapacağım bir sürü etkinliğe engel oluyor.

Selin: En başta mevcutlar yani sınıfların kalabalık oluşu. Öğrencilerin hepsiyle çok fazla bir şey yapamıyorsunuz. Süre yetersiz kalıyor.

Ebru: Sınıf mevcudunun özellikle birinci sınıfta etkili olduğunu düşünüyorum. Hani 20 kişiye okuma yazma öğretmek ayrı bir şey 40 kişiye öğretmek ayrı bir şey. Bundan sonraki senelerde eğer belli bir sistem oturtulursa mevcut çok sorun teşkil etmez. Tabi sayı 25'in çok üzerinde olmadığı sürece. Çünkü çok kalabalık bir sınıfta farklılaştırılmış öğretimi uygulayamazsınız. Mesela benim sınıf 28 kişi. Bir yıllık süreçte sistemim oturduğu için şu an mevcuda ilişkin bir sorun yaşamıyorum. Tabi bu düzeni oturtana kadar onlarla çok bireysel ilgilendim, teneffüslere çıkmadım.

Merve: Bunlardan biri sınıfın kalabalık olması. Sınıf kalabalık olunca bazı öğrencilere çok fazla zaman ayıramıyorsunuz. Böyle olunca çoğunluğun düzeyine göre hareket etmek durumunda kalıyorsunuz. Şu an sınıfım 32 kişi. 25 kişi olsa uygulamak için ideal olurdu. 20'nin altına da düşmemesi gerekiyor. Çünkü o zaman da yaptığınız işten de çok fazla zevk alamıyorsunuz. Fakat 25 in üzerine çıkınca hele de düzey açısından uç noktalarda fazla öğrenci varsa uygulanması zor oluyor.

Öğretmenler bu görüşlerinde; kalabalık sınıflarda istedikleri etkinlikleri gerçekleştirmeye sürenin yetersiz kaldığını, öğrencilerle bireysel ilgilenemediklerini ve öğrencilere yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim açısından en uygun sınıf mevcudunun 20-25 olduğuna vurgu yapmışlardır.

Tablo 30'dan anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren önemli etkenlerden biri imkanların yetersizliğidir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu yönde görüş belirtmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Bunun yanı sıra tabi ki sınıfların fiziksel koşulları önemli bir etken. Sınıf kalabalık olunca sınıfın yarısını sıralar kaplıyor. Bir eğitsel oyun veya drama etkinliği gerçekleştirirken yeterli bir alan olmuyor. Oysaki bu tür etkinlikler için çocukların rahatça hareket edebilecekleri daha geniş alanlar olması gerekir. Maalesef okulda da spor ve konferans salonu gibi yerlerimiz yok. Bu anlamda sınıfların fiziki imkanlarının yetersizliği ve kalabalık olması en büyük engeldir.

Oğuz: 2023 vizyonunda gezilere, okul dışı öğrenmeye epey vurgu yapılmış. Müzeler, parklar ve bahçelerde de derslerin yapılmasına değiniliyor. Bunun için ekonomik destek sağlanacak mı bilmiyoruz. Sağlanamazsa okul servisleriyle gitmek ve velilerden para istemek durumunda kalıyoruz.

Ayşe: En basitinden süreçte gördüğünüz üzere sınıfım dar ve küçük olması. Bu yapacağım bir sürü etkinliğe engel oluyor. Burası zaten sonradan sınıfa dönüştürülmüş bir alan. Mesela bir önceki sınıfım genişti, öğrencilerin hareket ve aktivitesine dayanan birçok etkinliği orada daha rahat yapabiliyordum. Sınıfın dar olması bazen hedeflediği etkinlikleri yapmama engel oluyor.

Selin: Bir de tabi ki alanın darlığı. Okullarımızda maalesef fiziki şartlar yeterli değil. Bahçemiz çok yeterli değil, çok amaçlı bir salonumuz yok.

Ebru: En büyük etken imkânsızlık. Farklılaştırılmış öğretim için mümkün olduğunca farklı araç gereç lazım oluyor bana da çocuğa da. Bazen etkinlik yaparken bu çocukların olmaz deyip hazırda yedek materyal tuttuğum oluyor. Hep araç gereç de düşünmeyelim, ortam olarak da düşünelim. Mesela çocukları köye götürüp çamurun içine salmak bile onlara yaratılan bir imkandır.

Merve: Bunun yanında imkân yetersizlikleri de etkili oluyor. İmkân olsa çocukları kütüphaneye ve müzelere götürmeyi çok isterdim.

Öğretmenler bu görüşlerinde daha çok sınıfların ve okulların fiziki imkânsızlıklarına vurgu yapmışlardır. Sınıfların alan olarak küçük olduğunu, okullarda konferans ve spor salonu gibi alanların bulunmadığını ve bundan dolayı bazı etkinlikleri gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında Oğuz öğretmen bazen maddi güçlükler de yaşadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 30'dan anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren etkenlerden biri de programların yoğun olmasıdır. Oğuz, Buse, Orhan ve Ayşe öğretmen bu yönde görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Oğuz: Programın yoğun olması da etkili oluyor. Örneğin bir ders için gezi falan yapmak istediğimizde zümrelerimizle oraya gidersek sonra bu haftaki konuları nasıl yetiştiririz telaşına düşüyoruz. Bazen 40 dakikada vermemiz gereken kazanım oluyor. Kırk değil de 80 dakika olsa daha farklı etkinlikler yapabiliriz.

Buse: Programı yetiştirmek zorundasın. Yoğun bir program. Sana belli sayıda kazanım vermiş, onu dönem içinde bitirmek zorundasın. Daha uzun sürede işlemek istediğim fakat buna imkân bulamadığım konular oluyor. Ya da bir öğrenciyi yanıma çağırıp birebir ilgilendiğimde diğerlerini boş bırakmak olmuyor.

Orhan: Sonuçta bizim de uygulamamız ve yetiştirmemiz gereken bir program var. Süreçte bir öğrenciyi alıp da diğerlerinden bağımsız ilgilenebileceğimiz boş zaman fazla olmuyor. Teneffüs ve öğle arası gibi ders dışı zamanlarda ancak birebir ilgilenebiliyoruz. Bu bakımdan programı yoğun bulduğumu ve bunun da bir engel olduğunu belirtiyim.

Ayşe: Bazen programın yoğunluğu da etkili olabiliyor. Mesela matematik programı bu yıl, özellikle de bu dönem bana çok yoğun geldi. Derslerimi etkinlikle yaptığım için son konularda resmen yetişsin diye etkinliklerime kısıtlama getirmek zorunda kaldım. İki üç saate yapmak istediğim şeyleri bir saatte yapma durumunda kaldım.

Bu katılımcılar görüşlerinde programı yetiştirme kaygısından farklı etkinliklerle daha uzun sürede işlemek istedikleri kazanımları bazen hızlıca geçtiklerine vurgu yapmışlardır. Dokuz sınıf öğretmenin dördü bu yönde görüş belirtmiştir.

Tablo 30'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerine göre öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren etkenlerden biri de velilerin sorumluluklarının yeterince farkında olmamasıdır. Hümeysra ve Ebru öğretmen bu yönde görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Bunun yanında velilerin de etkili olduğunu düşünüyorum. Veliler genel olarak sorumluluklarının çok bilincinde değiller. Daha çok hak arama ve talepte bulunma noktasında hareket ediyorlar. Ayrıca çocuklarının gelişimini nereden nereye geldiklerinden ziyade arkadaşları ile kıyaslayarak değerlendiriyorlar.

Ebru: Ailenin çocuğun öğrenimine ilgili olması çok önemli. Süreçte çocuklarını takip etmeleri gerekiyor. Neler işliyor, neleri öğrenmiş ya da öğrenememiş, defteri kalemi bitmiş mi? Çocuğunun boyasının bittiğini yeniden almanız gerek dediğimde fark eden aileler var.

Görüşlerinden anlaşıldığı üzere bu sınıf öğretmenleri velilerin çocuklarının öğrenimiyle her yönden ilgilenmeleri ve sorumluluk almaları beklentisi içerisindeyler. Bu beklentileri karşılama öğretimi daha iyi farklılaştıracakları düşüncesindedirler.

Tablo 30'da görüldüğü üzere öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren etkenlerden biri de sınıf iklimini bozacak davranışı olan öğrenciler bulunmasıdır. Sadece Oğuz öğretmen bu şekilde düşünülmektedir ve görüşleri şöyledir:

Sınıf yönetimini bozacak şekilde davranış sergileyen öğrencilerin bulunması. Mesela yabancı uyruklu öğrencilerimden bir tanesi bu şekilde davranan öğrencilerin başında geliyor.

Özetle öğrenme ortamında hem farklılaştırılmış öğretime uygun uygulamalar gözlemlenen hem de pek gözlemlenmeyen öğretmenlere göre farklılaştırmayı güçleştiren etkenlerin başında sınıfların kalabalık olması ve imkanların yetersizliği gelmektedir. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretimi bazı sınıf öğretmenlerinin bu etkenlerden ötürü pek gerçekleştiremedikleri ve bazılarının ise bu güçlüklerle rağmen uygulamaya çalıştıkları ifade edilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı programların yoğun olmasını da etken olarak sunmuştur. Sunulan bu üç etken öğretmenlerin dışında gelişen durumlardır. Bunun dışında bazı öğretmenler, velilerin yeterince sorumluluklarının farkında olmamasının ve sınıf iklimini bozacak davranışı olan öğrencilerin bulunmasının da güçleştirici etken olduğu görüşündedirler. Öğretmen kaynaklı güçleştirici etken olduğunu belirten katılımcı bulunmamaktadır. Yani sınıf öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren etkenlerin kendileri dışında geliştiğini düşünmektedirler.

4. 4. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanabilirliğine Yönelik Değerlendirmeleri

Araştırma grubundaki sınıf öğretmenlerine yaptıkları uygulamalardan ve süreçte karşılaştıkları güçlüklerden hareketle öğretimi öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırmanın ne derece gerçekleştirilebilir olduğu sorusu yöneltilmiştir. Hümeysra, Buse, Gülşen, Orhan, Ayşe ve Selin öğretmen farklılaştırılmış öğretimin kısmen uygulanabileceğini görüşündedir. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Kalabalık olan sınıflar için uygulanması zordur. Ama öğrenci sayısı normal olan sınıflarda uygulanabilir. Mesela 20 kişilik sınıflarda, bu sayı maksimum 25 olur. Ben sınıfıma 29 öğrenci ile başlamıştım. O zaman öğrencilerin farklı beklentilerini daha fazla dikkate alabiliyordum. Şimdi sınıf 37 kişi. Bu durumun 30'un üzerinde güçleştiği düşüncesindeyim. Dediğim gibi 20-25 kişilik sınıflarda uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Akıllı tahtaların olması, bu uygulamalar için önemli. Fakat bu uygulamalar için öğrencilerin daha rahat hareket edebilecekleri drama sınıfı, spor ve konferans salonlarının olması gerekir. Yani fiziksel

ortamların yetersizliği gerçekleştirilmesini zorlaştırıyor. Kısıtlı fiziksel imkanlara rağmen drama etkinlikleri vb. yaparak öğretimimi farklılaştırmaya çalışıyorum. Fakat daha verimli uygulamak için öğrencilerin yerde oturabilecekleri ve rahatça hareket edebilecekleri alanların olması gerekir. Zamanında okulda böyle bir sınıf oluşturdum ve çok güzel sonuçlar aldım. Öğrenciler derse daha ilgili ve istekli oluyorlar. Maalesef doğum iznimden döndüğümde sınıfın destek eğitim sınıfına dönüştürüldüğünü gördüm.

Buse: Bu sınıf ortamında çok da fazla yerine getirdiğimi söyleyemem. Mesela Önder'i ele alırsak, ona çok fazla faydalı olamıyorum. Böyle kalabalık bir sınıfta ve yoğun konular arasında Önder ile birebir ilgilenme şansım olmuyor. Sınıf mevcutları daha az ve programlar daha sade olsa öğrencilerin farklı özellikleri daha fazla dikkate alınabilir. Ayrıca Önder gibi özel çocuklarla daha fazla ilgilenme fırsatımız olur.

Gülşen: Öğrencilerin farklı özellikleri mümkün olduğunca dikkate alınabilir. Fakat tamamen gerçekleştirilmesi çok zor. Yani çok zorlanıyorsunuz. Çünkü sınıftaki 29 öğrencinin her biri ayrı bir dünya ve hepsi özel ilgi bekliyor, hepsi kendinin bir şekilde keşfedilmesini bekliyor. Öğretmen olarak elinizden geleni yapıyorsunuz fakat gerek okuldaki şartlar gerek bakanlığın bize sunduğu imkanlar gerek ailelerin bu konudaki tutumları her zaman yeterli olmuyor.

Orhan: Tam anlamıyla uygulanıyor, bu işi başarıyoruz demek biraz hayalcilik olur. Ama elimizden geldiği kadar bunu sürdürmeye çalışıyoruz. Sonuçta bizim de uygulamamız ve yetiştirmemiz gereken bir program var. Süreçte bir öğrenciyi alıp da diğerlerinden bağımsız ilgilenebileceğimiz boş zaman fazla olmuyor. Teneffüs ve öğle arası gibi ders dışı zamanlarda ancak birebir ilgilenebiliyoruz.

Ayşe: Gönül isterdi ki öğrencilerin farklılıklarını hep dikkate alalım ama 30 kişilik sınıf mevcuduyla bunu tamamen yapmak mümkün değil. Az önce de bahsettiğim bazı etkinlikler yapıyoruz elimizden geldiğince ve fırsatlar elverdikçe. Gerçek anlamda yapabilmek için ortalama 15 kişilik sınıfların olması gerekiyor. Böyle olmalı ki 40 dakikalık süre içinde bu öğrencilerle birebir ilgilenelim. Bunlar olursa daha iyi uygulanır.

Selin: Mevcut şartlarda yarı yarıya belki oluyordur. Tabi bu da öğretmenin çabasıyla. Çünkü mevcutlar çok kalabalık. Hani 15-25 kişilik sınıflar olsa bunları daha maksimum seviyede uygulayabiliriz. Şu anda bence en önemli sıkıntı sınıf mevcutları.

Bu görüşlerde öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin kısmen uygulanabilir ve buna mevcut imkanların sebep olduğuna vurgu yapmışlardır. Bir önceki başlık altında belirtildiği üzere öğretmenler sınıfların kalabalık, fiziksel ortamların yetersiz ve programın yoğun olması gibi mevcut şartların farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştirdiği görüşündedirler.

Oğuz, Ebru ve Merve öğretmen ise farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Oğuz: Her öğrenci ve öğrenme şekli farklıdır. Bu farklılaşma özellikle son neslin çocukların da daha fazla gözleniyor. Çünkü çocuklar çok farklı ortamlarda yetişerek okula geliyorlar. Mesela teknolojiyi ilişkin çok az bilgisi olan öğrenci olduğu gibi bizden de fazla haşır neşir olan oluyor. Bu farklılıkları göz önünde bulundurmak için önceden iyi hazırlık ve planlama gerekir. Bunlar olmadan yapılamaz. Eğer bunlar etkili bir şekilde gerçekleştirilirse uygulanır. Benim sınıfım 28 kişi, bahsettiğim hususlar yapılırsa rahatlıkla uygulanabileceğini düşünüyorum. Tabi 3-4 kişi daha az olsa, yani 23-24 kişilik sınıfta daha rahat uygulanırdı.

Ebru: Uygulanabilir tabi ki. Bunun için dersleri birbirleriyle ilişkilendirmeden yararlanılabilir. Türkçe, Matematik gibi derslere müzik, resim ve oyun katılırsa yöntemler ve öğretim zaten farklılaşmış olur. Ayrıca çocukların kişisel becerilerini dikkate alırsan ve onlara yönelik etkinlikler yaparsan gerçekleştirirsin. Çocuk çok isteksiz, okula soğuk ya da psikolojik sorunları olmadığı sürece bir şekilde sürece katılabilir.

Merve: Gönül ister ki bütün hepsine ulaşabileyim. Elimden geldiği kadar farklılaştırmaya, farklı yöntemler kullanmaya, dikkatlerini çekmeye çalıştım. O yüzden öğretmen istedikten sonra kesinlikle uygulanabilir. Sınıf kalabalık olmasına rağmen çok güzel uygulamalar yaptık. Mesela imkanlar dahilinde belediyeye gezi düzenledik. Yönetimler konusu ile alakalı kaymakama gitmek, muhtarı buraya çağırmak istedim ama olmadı. İmkândan, paradan olmadı. Sürekli veliden servis, sinema parası istemek olmuyor.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilir olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri, bunun için öğretmenlerin uygulamaya istekli olmaları, iyi bir hazırlık, planlama yapmaları ve farklı dersleri birbirleriyle ilişkilendirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ebru ve Merve öğretmenin öğrenme süreçlerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalar gerçekleştirmesi dikkat çekicidir. Bu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi hem uygulanabilir buldukları hem de uygulamaya çalıştıkları ifade edilebilir. Öğrenme süreçlerinde yeterince farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulama gözlemlenemeyen Oğuz öğretmen ise gerekli hazırlık ve planlama yapılırsa uygulanabileceği görüşündedir. Bu görüşünden hareketle kendisinin farklılaştırılmış öğretimi pek uygulayamamasının etkenlerinden birisi bu husus olabilir.

4. 4. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Daha Etkili Uygulanmasına Yönelik Önerileri

Katılımcı sınıf öğretmenlerine öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik öğretim gerçekleştirmek için önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin önerileri, öğretmenlere ve eğitimin diğer paydaşlarına olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların öğretmenlere yönelik önerileri Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Öğretmenlere Yönelik Önerileri

Öğretmen önerileri	Öğretmenler	Frekans
Öğrencilerin öğrenme şekilleri belirlenmeli	Hümeysra, Gülşen, Ayşe	3
Süreçte farklı etkinlikler kullanılmalı	Oğuz, Selin, Ebru	3
Öğrencilerle her yönüyle ilgilenilmeli	Hümeysra, Gülşen, Orhan	3
Seviye grupları oluşturulmalı	Orhan	1
Farklı özellikli öğrenciler sosyal etkinliklere yönlendirilmeli	Merve	1

Tablo 31’de görüldüğü üzere katılımcıların öğretmenlere yönelik beş farklı önerisi bulunmaktadır. Bu önerilerin başında öğrencilerin öğrenme şekillerinin belirlenmesi gelmektedir. Bu yönde görüş belirten sınıf öğretmenlerinin önerileri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Her şeyden önce öğretmen çok iyi bir gözlemci olmalı ve öğrencileri tanımalıdır. Öğrencileri çok iyi gözlemlemeli ve yeteneklerini belirlemelidir. Ayrıca öğrencilere değer vermeli ve yetenek farklılıklarına saygı duymalıdır. Bunu öğretim yaparken de gerçekleştirmelidir. Derste herkes aynı şekilde öğreniyormuş gibi davranmamalıdır. Mümkün olduğunca farklı yeteneklere hitap edecek şekilde ders işlemelidir.

Gülşen: Öncelikle biz öğretmenlerin çocukları çok iyi tanıması gerekir. Bunun için onları sürekli gözlemliyoruz. Neleri iyi yapıyorlar, neleri yapmaktan hoşlanıyorlar? Bunları tespit edip, mümkün olduğunca dikkate almamız gerekir. Mesela bu çağın çocukları teknoloji ile çok haşır neşirler. Bunun için derslerde bilgisayar ve etkileşimli tahta gibi teknolojik araçlara yer verilmelidir. Çünkü birçok öğrenci bu şekilde öğrenmek isteyecek ve derse daha çok katılacaktır. Yani her çocuğun mutlaka yakalanabileceği bir yer vardır. Çocuğa değer verip o noktadan yakalanması gerekir.

Ayşe: Ben özellikle farklı öğrencilere değineceğim. Önce bu farklı çocukların tespiti gerekiyor. İlk etapta onları tanıma süreci var. Farklılıkları normal prosedür gereği ortaya atılmış mı

belirlenmelidir. Yani farklı oldukları yetkili kurumlar tarafından belirlenmiş mi önce onu bir inceleme süreci olmalıdır. Ardından buna yönelik yönlendirmelerde bulunulmalıdır. Gerek okul rehberlik servisine gerek RAM'A. Tabi burada tespitler yapıp, durum incelenir ve varsa tanı koyulur. Ayrıca biz öğretmenler bu öğrencileri sürekli gözlemlemeli ve neleri sevdiklerini, ilgi duyduklarını belirlemeliyiz. Aldıkları tanıya ve bizim gözlemlerimize göre onlara uygun şekilde yaklaşmalıyız. Bu bireysel ilgilenme, düzeyine uygun örnek ve çalışma yaprağı verme şeklinde olabilir. Kısaca bu öğrencilere bir şekilde ulaşmak ve dokunmak gerekir.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri öğrencilerin gözlemlenmesine, tanınmasına, öğrenme şekillerinin belirlenmesine ve ona göre öğretim gerçekleştirilmesine vurgu yapmışlardır.

Tablo 31'den anlaşıldığı üzere başlıca önerilerden birisi de süreçte farklı etkinlikler kullanılmasıdır. Buna ilişkin öğretmen önerileri aşağıda verilmiştir.

Oğuz: Öğretmenlerin çocukların daha yaparak yaşayarak ve kendilerinin bizzat katılacakları etkinlikler yapması gerekir. Mesela sınıflarımızda akıllı tahtalar var. Orada çocukların en hoşuna giden durumlar soruları gelip kendileri yanıtlaması, dokunarak bir şeyler çizmesi veya oluşturması. Yani dokunarak bir şeyler yapmayı ve öğrenmeyi daha çok seviyorlar. Bu bakımdan farklı materyaller geliştirilmeli ve kullanılmalıdır. Kazanımlara uygun olarak çevre gezileri düzenlenebilir.

Selin: Öğretmenler ise yeni yöntem teknikler araştırmalı, okumalıdır. Farklı etkinlikler içeren dersler geliştirmeli ve yürütmelidir.

Ebru: Hiçbir çocuk oturup da altı saat yazıp okumak istemez. Biz o sistemle okuduk. Yani faal olarak derse katılmak, dersi yürütmek ve etkinlik yapmak isterler. Yani süreci onlar yönetmek istiyorlar. Mümkün olduğunca çocukları aktif hale getirmeli ve bu ortam onlara sağlanmalıdır. Fakat bunun da bir ayarı olmalı. Sürekli bunu yapmaya ne gücümüz yeter ne de program yetiştir. Bence sürekli oyun olunca çocuklar bir zaman sonra öğrenme değil de sadece oyun olarak algılıyorlar. Yani bu dengeyi iyi ayarlamak gerekir.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri öğrencilerin ilgi duyacakları, aktif olacakları, farklı materyaller kullanabilecekleri ve yaparak yaşayarak öğrenecekleri etkinliklerin gerçekleştirilmesine vurgu yapmışlardır. Fakat bu şekilde öneride bulunmalarına rağmen Oğuz ve Selin öğretmenin öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterince uygulama gözlemlenememiştir. Bu bağlamda bu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi pek uygulayamadıkları fakat uygulamak için neler yapmaları gerektiğinin bilincinde olduğu belirtilebilir.

Tablo 31’den anlaşıldığı üzere başlıca önerilerden birisi de öğrencilerle her yönüyle ilgilenilmesidir. Buna ilişkin öğretmen önerileri aşağıda verilmiştir.

Hümeyra: Farklı öğrencilere sürekli ilgi gösterilmeli, onlarla konuşulmalı ve dinlenilmelidir. Ayrıca onlara rehber olunmalı, rehberlik servisinden yararlanmaları sağlanmalı ve aileleri ile irtibata geçilmelidir.

Gülşen: Ayrıca öğrencilerin sorunlarıyla da ilgilenmeliyiz. Çünkü bir sorunu olan öğrenci dikkatini derse veremez. Gerekirse bu konuda rehberlik servisinden yardım almalıyız.

Orhan: Belki klasik olacak ama öğretmen bir defa farklı çocukları sevecek. Bu çocuklara hep olumlu ve motive edici yaklaşmak gerekir. Olumsuz düşünce ve söylemlerden kaçınmak gerekir. Sürekli onu sevecek ve ilgi göstereceksin. Yani öğrenci değerli olduğunu hissedecek. Çocukta öğretmen benimle ilgileniyor, beni bir kenara itmedi düşüncesinin oluşturulması gerekir. Bu oluşunca çocuk derslere ilgi duyacak ve katılacaktır.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri öğrencilerin öğretime hazır hale getirilmesine (genel uyarılmışlık haline) vurgu yapmışlardır. Bu görüşlerinde özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ve yabancı uyruklu öğrencilerin durumlarından ötürü derslere odaklanma sorunu yaşayabileceklerine dikkat çekmişler ve bunun önüne geçilebilmesi için çözüm önerileri sunmuşlardır.

Tablo 31’den anlaşıldığı üzere sunulan önerilerden birisi de seviye grupları oluşturulmasıdır. Sadece Orhan öğretmen bu öneriyi sunmuştur ve görüşleri şöyledir:

Söyleyeceğim ilginç ve zor gelebilir ama seviye sınıfları oluşturulabilir. Böylece öğretmen bir sınıfta farklı seviyelerdeki öğrencilerle uğraşmak zorunda kalmaz. Aynı seviyede öğrenciler olacağı için öğretmen bir plan doğrultusunda gider ve zaman kaybı da olmaz. Çok farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada olması öğretmeni emek ve zaman yönünden yoruyor. Tabi bu dediğimi yapmak çok zor. Alternatif olarak sınıfta seviye grupları oluşturulabilir. Zaman zaman yapıyoruz da. Öğretmen sınıf içerisinde seviye grupları yaparak zaman ve öğrenme açısından gelişme sağlayabilir.

Orhan öğretmenin derslerinde pek farklılaştırılmış öğretime uygun uygulamalar gözlemlenememiştir. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında sıklıkla kullanılan seviye grupları oluşturulması önerisinde bulunması dikkat çekicidir. Bu bakımdan Orhan öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi pek uygulayamadığı fakat uygulanması için ne yapılacağına ilişkin bir fikre sahip olduğu belirtilebilir.

Tablo 31’den anlaşıldığı üzere sunulan önerilerden birisi de farklı özellikli öğrencilerin sosyal etkinliklere yönlendirilmesidir. Sadece Ebru öğretmen bu öneriyi sunmuştur. Ebru öğretmen, bu tür etkinliklerin öğrencilerin ilgisini ve derse katılımını sağladığına vurgu yapmıştır ve önerisini şu şekilde belirtmiştir:

Farklı öğrenciler, aileler de sürece katılarak satranç, halk oyunları gibi alanlara yönlendirilmelidir. Böyle bir şey olsaydı çok daha fazla ilerlerdi diye düşünüyorum. Çünkü öğrenciler bu tür etkinliklere katılmak istiyor, sosyalleşiyorlar ve enerji atıyorlar. Bu onların derslere katılmalarına ve süreçte yer almalarına olumlu etkide bulunuyor.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına ilişkin eğitimin diğer paydaşlarına yönelik önerileri Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Eğitimin Diğer Paydaşlarına Yönelik Önerileri

Öğretmen önerileri	Öğretmenler	Frekans
Fiziksel imkanlar artırılmalı	Oğuz, Ayşe, Selin, Merve	4
Farklı özellikli öğrencilere daha fazla destek eğitimi verilmeli	Buse, Ayşe, Ebru, Merve	4
Yabancı uyruklu öğrenciler uyum programına alınmalı	Gülşen, Ayşe, Ebru	3
Farklı özellikli öğrenciler az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmeli	Hümeysra, Gülşen, Selin	3
Sınıf mevcutları azaltılmalı	Hümeysra, Ayşe	2
Farklı özellikli öğrenciler için eğitimin tüm paydaşları sorumluluk almalı	Selin, Merve	2
Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik materyaller sağlanmalı	Oğuz	1

Tablo 32’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin eğitimin diğer paydaşlarına yönelik yedi farklı önerisi bulunmaktadır. Bu önerilerin başında fiziksel imkanların artırılması gelmektedir. Buna ilişkin öğretmen önerileri aşağıda verilmiştir.

Oğuz: En başta da belirttiğim gibi bir kere okulların fiziksel imkanları artırılabilir. Okullara drama ve konferans salonu gibi alanlar yapılmalıdır.

Ayşe: Bir kere okulların fiziki yapısı bunlar için çok yetersiz. Her okulun kesinlikle aktiviteler için donanımlı bir şekilde spor salonunun olması gerekir. Bunun dışında gidip ara ara ders ve

etkinlik yapabilmek için konferans salonumuz olması gerekir. Mesela burada drama çalışmaları yapabilirdik. Bu olumsuzluklara rağmen biz yine de yılmıyoruz ama. İşte mesela bazen gidiyoruz farklı okulların salonlarını kullanıyoruz, ya belediyenin sosyal imkanlarından yararlanıyoruz. Yani bir şekilde yapmaya çalışıyoruz ama bu bize hem zaman kaybettiriyor hem de maliyetli oluyor. Bir de okulumuzun arka tarafında bir park var. Biz daha önce belediyeye teklif etmiştik, okulumuzun bünyesine katılması için. Fakat kesinlikle mümkün olmadı. Mesela bu ortam bize ait olsaydı bahçede ders yaptığımız gibi konunun yapısına göre orada da yapabilirdik.

Selin: Okulların fiziki şartları daha iyi olabilir. Mesela her ilkokulda müzik sınıfları olabilir, bahçelerde ders yapmak için uygun alanlar oluşturulabilir. Okuma etkinlikleri için kütüphane dışında okuma köşeleri oluşturulabilir. Bunlar okul içinde ya da bahçede olabilir. Yani okullar inşa edilirken farklı farklı uygulamaların ve etkinliklerin yapılacağı alanlar oluşturulmalıdır.

Merve: Sınıf ortamları daha müsait olabilir. Keşke sınıfın arkasında okuma köşesi yapabileceğim bir alan olsa. Şu an sınıfım kalabalık olduğu için böyle bir imkânım yok. Ya da okulda böyle bir alan olsa. Drama, tiyatro yapmak için sınıfımız olsa. Farklı becerilere yönelik atölyeler olsa. Okul idareleri öğretmenlere bu şartları sağlama konusunda destek olmalıdır.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri okullarda öğrencilerin farklı ilgi, zekâ alanı ve öğrenme profillerine yönelik ortamların olması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere başlıca önerilerden birisi de farklı özellikli öğrencilere daha fazla destek eğitimi verilmesi gerektiğidir. Buna ilişkin öğretmen önerileri aşağıda verilmiştir.

Buse: Önder gibi çocuklarla bireysel çalışmanın daha etkili olduğunu düşünüyorum. Bunu destek eğitimin çıktısı olarak söylüyorum. Önder için çok faydalı oldu, özellikle de geçen sene. Bu eğitim sayı olarak da ders olarak da artırılmalıdır. Kaynaştırmadan daha etkili olduğunu düşünüyorum. Bu tür öğrencileri kaynaştırmada sürece pek katamıyoruz. Tabi öğrenciler sadece özel bir sınıfta olmamalıdır. Mesela Önder böyle bir sınıfta mutsuz olur ve kendini dışlanmış hisseder. Bu bakımdan en doğrusu bu tür öğrenciler normal sınıflarda kaynaştırma olmalı bunun yanında destek eğitimi almalılar.

Ayşe: Atakan için şu an 30 kişilik sınıfta olması zaman kaybı. Tabi diğer arkadaşları için de zaman kaybı. Mesela ben Atakan ile bireysel ilgilenmeye kalktığımda beş dakikadan fazla ilgilendiğimde diğer çocukların da zamanı gidiyor. Onları bıraktığımda onlara üzülüyorum, diğer türlü Atakan'a üzülüyorum. Biz Atakan için şunu yaptık. Haftada iki saat normal ders saatinde destek eğitiminde bireysel öğretim gerçekleştiriliyor. Onun dışında Matematik seviyesinde düşüklük olduğu için iki saatte ben dersim olmadığı zaman ilgileniyorum. Derslerden sonra üç saatte destek eğitim sınıfında matematik eğitimi alıyor. Sonuç olarak

Atakan gibi öğrenciler için bireysel eğitime daha fazla zaman ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Yani destek eğitimi gibi uygulamalar artırılmalı.

Ebru: Yiğit'in daha fazla destek eğitimi alması gerekir. Rehberlik servisine de bu öneriyi ilettim fakat sonuç alamadım. Doğru öğretmenle ve bireysel öğretimle iyi yol alabilir. Oradaki öğretmenin planlaması olması ya da bana dersimiz ve onun düzeyine göre ne yapacağını danışması gerekir.

Merve: Bir kere farklı öğrenciler tamamen sınıftan ayrı olmamalılar. Bu yıl uyguladığımız destek eğitimi bence en doğrusu. Haftada belirli saatlerde birebir eğitime alınmalıdırlar. Çünkü bu tür çocuklar birebir daha iyi algılıyor ve özel ders gibi oluyor. Çocuk orada konuyu görüyor, sınıfa geldiğinde pekiştiriyor. Bu bakımdan destek eğitimi faydalı ve yerinde bir uygulama oldu. Bunun için destek eğitiminin artırılması gerektiğini düşünüyorum.

Okullarda kaynaştırma öğrencileri ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler destek eğitimi almaktadır. Destek eğitim sınıfında (odasında) bu tür öğrencilerle özellikle Türkçe ve matematik öğretim programındaki konular seviyelerine uygun olarak bireysel olarak işlenmektedir. Yani bu öğrencilerin seviyeleri ve öğrenme hızları dikkate alınarak onlara daha fazla bireysel zaman ayrılmaktadır. Bu bağlamda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan Buse ve Ayşe öğretmenin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan Ebru ve Merve öğretmenin destek eğitiminin artırılmasını beklemesi dikkat çekicidir. Sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin destek eğitimine katılmasından ve eğitimin çıktılarından hareketle böyle bir beklenti içerisindeyler. Ayrıca bu öneriyi sunanlardan Ebru ve Merve öğretmenin derslerini farklılaştırmak için uğraşması dikkat çeken bir başka noktadır. Bu bakımdan bu sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin farklı özelliklerini dikkate almaya çalışmalarının yanında bunun yeterliliğine ilişkin kaygıları olduğu belirtilebilir. Selin öğretmenin böyle bir beklentisinin olmamasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisinin destek eğitiminde öğretmenle uyum sağlayamamasının, katılmak istememesinin ve bunun üzerine ailesinin de talebiyle artık bu eğitimi almamasının etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere başlıca önerilerden birisi de yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizdeki eğitim süreçlerinin başında uyum programına alınmasıdır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan beş sınıf öğretmenin üçü bu yönde görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerin önerileri aşağıda verilmiştir.

Gülşen: Ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin okula gelmesi, devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Fakat okula gelmeden önce bir uyum sürecine, programına alınmalılar. En azından dil eğitimi almalılar. Yazma sonraki planda kalabilir, en azından

konuşma ve okumayı öğrenmeleri bile faydalı olur. Öbür türlü hiçbir Türkçe kelime bilmeyen bir öğrenciyi sınıfa dahil etme çok zor bir durum.

Ayşe: Lina algısı iyi bir öğrenci. Bunun için sınıfta olmasını doğru buluyorum. Tabi belki diğer sınıflardaki yabancı uyruklu öğrenciler Lina'nın seviyesinde olmayabilirler. Eğer seviyeleri düşükse şu anki uygulamayı doğru bulmuyorum. Onlara daha öncesinde özellikle Türkçelerini geliştirmeye yönelik bir eğitim verip, sonra sınıfa sokulmaları gerektiğini düşünüyorum. Tabi bu eğitimlerde Türk öğrenciler de olabilir. Yani onlarla anlama düzeyi aynı olan öğrenciler. Çünkü o öğrencilerden görerek, onlarla etkileşime girerek daha iyi ve hızlı öğrenirler.

Ebru: Abdullah'ın şu an özel bir öğretime ihtiyacı yok. Fakat bu tür öğrenciler önce Türkçe öğretildikten sonra okullara getirilmeliler. Öğretmenin ne dediğini anlamayan bir çocuk sınıfta ne yapabilir? Hiçbir şey yapamadığı için ya canı sıkılacak ya da başka şeylerle uğraşacak.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma, yazma bilmeden ve anlamadan sınıflara dahil olmalarıyla hem onların hem kendilerinin zorlandıklarına dikkat çekmişlerdir. Bunun için bu çocuklara yönelik Türkçe öğretimi içeren uyum programlarının sağlanmasına vurgu yapmışlardır. Böylece eğitim sistemimize ve sınıflara daha kolay uyum sağlayacaklarını düşünmektedirler.

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere başlıca önerilerden birisi de farklı özellikli öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmesidir. Buna ilişkin öğretmen önerileri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Elif gibi yabancı uyruklu öğrenciler ayrı bir okula ya da sınıfa toplandıklarında aralarında sürekli kendi dillerini konuşacakları için Türkçe öğrenmeleri zorlaşacaktır. Bu bakımdan bir insanın dil öğrenmesi için yurtdışına gitmesi gibi onların bizim öğrencilerin arasında olmasını gerektiğini düşünüyorum. Fakat yabancı uyruklu öğrencilerin daha iyi olması için sınıf mevcudunun daha az olduğu okul ve sınıflarda öğrenim görmeleri doğru olur. Böylece öğretmene bu tür öğrencilerle bireysel ilgilenmek zaman olur.

Gülşen: Bunların dışında az önce de dediğim gibi yabancı uyruklu öğrenciler az mevcutlu sınıflar da öğrenim görmeliler. Bu şekilde bu öğrencilerle daha fazla bireysel ilgilenme fırsatımız olur.

Selin: Bir kere Nihat gibi öğrenciler ayrı sınıfta olmamalılar, tabi ki bu şekilde kaynaştırma eğitimi almalılar. Fakat az mevcutlu sınıflarda olmalılar. Mevcutları 20'yi geçmemiş bir sınıfta eğitim görmeliler. Çünkü daha fazla zaman ayırmak ve birebir ilgilenmek gerekiyor. Bu tür çocuklar grup etkinliklerine ya da birlikte yapılan çalışmalara çok katılım gösteremiyorlar,

dikkatleri dağılıyor. İlgilerini ve dikkatlerini çekmek için sürekli onlarla birebir ilgilemek gerekiyor. Daha az mevcutlu sınıflarda bu saydıklarımın hepsi çok daha rahat yapılır ve olumlu katkıları olur.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan Hümeysra ile Gülşen öğretmen ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan Selin öğretmen, bu öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Destek eğitiminin artırılması gerektiğini ifade eden öğretmenler gibi bu sınıf öğretmenleri de bireysel ilgilenmeye dikkat çekmişlerdir. Az mevcutlu sınıflarda farklı öğrencilerle daha fazla bireysel olarak ilgilenilebileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere sunulan önerilerden birisi de sınıf mevcutlarının azaltılmasıdır. Buna ilişkin öğretmen önerileri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: En başta da belirttiğim gibi derslerin farklılaştırılabilmesi için bir kere sınıf mevcutlarının düşürülmesi mümkünse 25'ten az olması gerekir.

Ayşe: Farklılaştırılmış öğretimi tam olarak uygulamayı bu kalabalık sınıflarda mümkün görmüyorum. Yani yapılmaya çalışılır. Ama ne kadar amaca uygun olur, o tartışılır. Dediğim gibi sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Her şeyi öğretmen yapsın, halletsin beklentisi çok yanlış. Öğretmene gereken ortam sağlanmalıdır.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere Hümeysra ve Ayşe öğretmen, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenlerin bu öneriyi sunmasında öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren etmenler başlığında belirtildiği üzere sınıfların kalabalık olmasının bireysel ilgilenmeyi ve etkinlikleri çeşitlendirmeyi zorlaştırdığını düşünmeleri etkili olabilir.

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere sunulan önerilerden birisi de farklı özellikli öğrenciler için eğitim tüm paydaşlarının sorumluluk almasıdır. Sınıfında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bulunan Selin ve Merve öğretmen bu öneriyi sunmuşlardır. Bu sınıf öğretmenlerinin önerileri aşağıda verilmiştir.

Selin: Dezavantajlı öğrenciler için belirtmek istiyorum. Bunların aileleri ile rehberlik servisi arasında çok sıkı bir ilişki olmalı. Sınıf öğretmeni süreçte zaten bu ilişkiye giriyor. Ona destek olması anlamında rehberlik servisinin hep olayın içinde olması gerekir. Tabi idare de süreçte yer almalıdır. Yoksa sadece öğretmenin çabasıyla olmaz. Herkes elini taşın altına koymalı.

Merve: Farklı öğrenciler için veli desteği de olması gerekir. Veliler çocuklarının öğrenim hayatlarını takip etmeli, öğretmenle iletişim halinde olmalıdır. Bu çocukların gelişmesi için

onlara evde ilgili ve yetenekli olduğu alanlarda çalışmalar yaptırabilir. Tabi eğlenceli ve sıkılmayacakları şekilde.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere Selin ve Merve öğretmen, farklı özellikli öğrencilerin velilerinin öğrenim süreçleriyle yakından ilgilenmeleri ve sorumluluk almaları gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca Selin öğretmen, bu çocukların öğretiminde rehberlik servisinin de sorumluluğuna vurgu yapmıştır.

Tablo 32'den anlaşıldığı üzere sunulan önerilerden birisi de bakanlığın yabancı uyruklu öğrencilerin öğretime ilişkin materyal temin etmesi gerektiğidir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinden sadece Oğuz öğretmen bu öneriyi sunmuştur ve görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Öğretmenin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik etkinlik ve materyaller hazırlaması gerekiyor. Tabi bu da ayrıca zaman gerektiriyor. Bu bakımdan bakanlığın öğretmenlere bu öğrencilere yönelik hazırlanmış etkinliklerin yer aldığı kitap ve materyaller vermesi güzel olur. Böylece işimiz kolaylaşır ve süreç bu öğrenciler için daha verimli geçer. Diğer türlü böyle kalabalık sınıflarda ayrıca bu öğrenciler için etkinlik hazırlamak öğretmene iş yükü ve zor oluyor.

Oğuz öğretmenin bu öneriyi sunmasında materyallerin hazırlanmasının zaman alması ve iş yükünü artırması görüşünün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Zaten Oğuz öğretmenin uygulamalarında yabancı uyruklu öğrencileri için farklı materyaller kullanarak öğretimi farklılaştırması pek gözlenememiştir. Bu durumun oluşmasında bu şekilde düşünmesinin etkili olduğu ifade edilebilir.

Öğretim süreçlerinde öğrencilerin farklı özelliklerinin daha fazla dikkate alınabilmesi için sınıf öğretmenlerinin kendilerinden ziyade eğitimin diğer paydaşlarına daha fazla öneri getirdikleri görülmektedir. Bu durum, ikinci başlık altında belirtildiği üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren etmenlerin kendileri dışında oluştuğunu düşünmeleriyle açıklanabilir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin daha etkili uygulanabilmesi için eğitimin diğer paydaşlarından özellikle fiziksel imkanların artırılmasını ve farklı öğrencilere daha fazla destek eğitimi verilmesini beklemektedir. Ayrıca bu öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmelerine ve yabancı uyruklu öğrencilerin uyum programına alınmasına dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, meslektaşlarına ise özellikle öğrencilerin öğrenme şekillerinin belirlenmesini, süreçte farklı etkinlikler kullanılmasını ve özellikle farklı öğrencilerle her yönüyle ilgilenilmesini önermişlerdir.

4. 4. 5. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamanın Katkılarına Yönelik Tespitleri

Araştırma grubundaki sınıf öğretmenlerine öğrencilerin farklı özelliklerine ilişkin öğretim gerçekleştirmenin ne gibi katkıları olacağı sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin tespitleri öğrencilerin ve öğretmenlerin gelişimine yönelik olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların öğrencilerin gelişimine yönelik tespitleri Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulamanın Öğrencilerin Gelişimine Katkılarına Yönelik Tespitleri

Öğretmen tespitleri	Öğretmenler	Frekans
Öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınması	Hümeysra, Gülşen, Ayşe, Selin, Merve	5
Öğrencilerin etkileşim kurarak öğrenmesi	Oğuz, Buse, Orhan	3
Öğrencilerin öz güvenlerini geliştirme	Ayşe, Selin, Ebru	3
Daha fazla öğrencinin öğrenme sürecine katılması	Hümeysra, Merve	2

Tablo 33'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın öğrencilerin gelişimine yönelik dört farklı tespiti bulunmaktadır. Bu tespitlerin başında öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınması gelmektedir. Özellikle farklılaştırılmış öğretimi pek gerçekleştiremeyen öğretmenler bu tespitte bulunmuştur. Bu öğretmenler için farklılaştırılmış öğretimi pek gerçekleştirememelerine rağmen, kullanınca ne gibi katkılar sağlayacağını bilincinde oldukları ifade edilebilir. Bu tespiti ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Farklılaştırılmış öğretime uygun ders işlemek öncelikle öğrencilerin yetenekli oldukları alanın keşfedilmesini sağlar. Öğrenci hangi tür etkinliklere daha çok katılıyorsa o alana daha ilgili ve yeteneklidir. Böylece öğretmen herkesin kendi beceri alanında gelişmesini sağlayacaktır. Sonuçta öğrencilerin becerileri ve zekâ alanları farklı farklıdır.

Gülşen: Sınıflarımızda ilgi ve zekâ alanları çok farklı çocuklar var. Mesela Furkan şair olmak istiyor. Okuma yaptığımızda şiir kitabına yöneliyor. Başka bir çocuk mühendis olmak istiyor. Bir başkası ilerde uzay araştırmaları yapmak istiyor. Ona bilimsel içerikli kitap vermek durumunda kalıyorsun. Başka bir şey verdiğinde ilgi duymuyor ve okumak istemiyor. Keşke şu an gündemde olan beceri atölyeleri gerçekleştirilse. Böylece çocuklar başka şeylerden çekilip, beceri alanlarına yönlendirilebilir ve onlarla uğraştırılabilir. Bunun çocukların ileriki hayatlarına çok faydası olacaktır. Yani çocukları ilgi duydukları ve hayal kurdukları mesleğe ulaşmaları için yönlendirmiş oluruz.

Ayşe: Her bir öğrencinin kaliteli yönlerini ve becerilerini ortaya çıkarmış oluruz. Mesela en basitinden ben akıl ve zekâ oyunları yapıyorum sınıfta da olsun okul genelinde de. Bu süreçte hiç tahmin etmediğim çocuğun o yönde ne kadar yetenekli olduğunu görüyorum. Baktığın zaman derslere çok ilgisi olmayan bir öğrenci akıl ve zekâ oyunlarında il birincisi oldu. O çocuk o yönünü ortaya çıkardığım için kendine güveni gelişti ve derslerdeki başarısı da arttı.

Selin: Farklılaştırılmış öğretime ilişkin ders işleyince süreçte ve sonunda tüm öğrencilerin zekâ ve öğrenme alanına uygun bir şeyler çıkar. En pasif öğrenciler bile kendinden bir şeyler bulur ve o alanda kendini geliştirme fırsatı yakalar.

Merve: Her tip öğrenmeye yer verince hepsi kendinden bir şey bulur ve akademik anlamda gelişir. Ayrıca bakış açılarını geliştirir, zenginleştirir. Farklı farklı bakış açıları sınıfı, öğrenme ortamını zenginleştiriyor. Herkes aynı tip olması gerektiğini fark ediyor, farklılıklara saygı duymaya başlıyor.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri öğrencilerin farklı özelliklerinin olduğuna, farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasıyla bunların dikkate alınabileceğine ve geliştirilebileceğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda daha çok öğrencilerin zekâ ve ilgi farklılıklarına dikkat çekmişlerdir.

Tablo 33'ten anlaşıldığı üzere tespitlerden birisi de öğrencilerin etkileşim kurarak öğrenmesidir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Oğuz: Ben farklı illerde birleştirilmiş sınıflarda görev yaptım. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler farklı seviye grupları gibi oluyor. Burada öğrenciler akranlarıyla konuşarak bir şeyler öğreniyor. Farklı yapılarda öğrenciler yardımlaşarak, etkileşim kurarak öğreniyorlar. Direkt anlatım yapınca çocuk sıkılıyor. Fakat birleştirilmiş sınıf gibi farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında akranlarından daha iyi öğrenebiliyor, etkileşime giriyor, süreç eğlenceli ve zevkli oluyor. Ayrıca gruplar halinde çalışınca akranlarının yanında kendilerini daha rahat hissedebiliyorlar.

Buse: Birbirlerine destek ve yardımcı olurlar. Zaman zaman birbirlerinden öğrenirler. Bu da onların öğretimlerini hızlandırır ve artırır. Bu hızlanma ve gelişim özellikle farklı öğrenciler için daha iyi olur.

Orhan: Geri olan öğrenciler sosyal öğrenmeyle daha iyi gelişeceklerdir. Diğer arkadaşlarından öğrenerek daha olumlu yönde gelişeceklerdir. Bu şekilde onlar yeterli bir seviyeye getirilecektir.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere akranlarıyla etkileşime girerek ve yardımlaşarak öğrenme fırsatı sağladığını düşünmektedir. Yani grup çalışmalarına ve akran öğretime dikkat çekmişlerdir. Fakat bu tespitte bulunan sınıf öğretmenlerinin tamamının öğretim süreçlerinde grup ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları pek gözlemlenememiştir. Bu bağlamda bu sınıf öğretmenlerinin grup çalışmalarını ve farklılaştırılmış öğretimi pek gerçekleştirmemelerine rağmen uygulanınca ne gibi katkılar sağlayacağını farkında oldukları belirtilebilir.

Tablo 33'ten anlaşıldığı üzere tespitlerden birisi de farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öz güvenlerini geliştirmesidir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ayşe: Derslere çok ilgisi olmayan bir öğrencim akıl ve zekâ oyunlarında il birincisi oldu. O yönünü ortaya çıkardığım için çocuğun kendine güveni gelişti ve derslerdeki başarısı da arttı. Diğer taraftan Atakan'ı söyleyeyim, akıl oyunlarında seviyesine göre görseller üzerinde çalışma yaptım görsel zekâsını kontrol etmek için. En basitinden bir görselin benzerini bulması Atakan da müthiş bir öz güven geliştirdi. Kendini tanımaya başladı çocuklar. Kendinin güçlü ve zayıf yönlerini gördüler. Ben bunu sadece zekâ türleri için diyorum. Tabi farklılaştırılmış öğretimde biz bunların bir sürü boyutunu görüyoruz.

Selin: Bir kere karşınızda daha öz güvenli çocuklar görüyorsunuz. Çünkü bu tür ders işleyince ister istemez herkes kendinden bir şeyler buluyor ve kendini bir türlü ifade edebiliyor. En çekingen çocuk bile bir bakıyorsunuz kendini çok güzel ifade edebiliyor, gösterebiliyor ve mutlu oluyor.

Ebru: Tekdüzelik çocuklara bir şey kazandırmaz. Ne kadar farklı boyutlar içeren etkinlik görürlerse o kadar algıları gelişir ve kendilerini geliştirirler. Kendilerine güvenleri olur ve kendilerini daha iyi ifade ederler.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasıyla öğrencilerin öz güvenlerinin gelişeceğini düşünmektedir. Bu düşüncelerinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme tercihlerine yönelik olması ve her bir öğrencinin ilgisini çeken noktalar bulunmasının etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 33'ten anlaşıldığı üzere tespitlerden birisi de daha fazla öğrencinin öğrenme sürecine katılacağıdır. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Dersi sadece sözel olarak işlersen konuyu sınıfın yarısı anlayacak yarısı anlamayacaktır. Ama bunun yanında bir şarkı, resim veya oyun içeren farklı yöntemler kullanınca daha çok öğrenci derse katılacak ve anlayacaktır.

Merve: Her tip öğrenmeye yer verince hepsi kendinden bir şey bulur. Böyle olunca daha çok öğrenci dersi sever, istekli olur ve katılır.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin kullanılmasıyla daha çok öğrencinin öğrenme sürecine katılacağını düşünmektedirler. Bu düşüncelerinde öz güvenlerinin gelişiminde olduğu gibi farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin öğrenme tercihlerine yönelik olması ve her bir öğrencinin ilgisini çeken noktalar bulunmasının etkili olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin öğretmenlere ise motivasyonu artırma, yeni arayışlara yöneltme ve sınıf yönetimini sağlama katkısı olacağı görüşündedirler. Bu görüşlerin başında bu yaklaşımın kullanılmasının öğretmenlerin motivasyonlarını artırması gelmektedir. Katılımcıların tamamı bu yönde görüş belirtmiştir. Bu tespiti ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeysra: Derste ne kadar farklı etkinlik olursa o kadar çok öğrenci derse ilgili olur. Yani etkinlikler farklı ilgilere yönelik olunca daha çok öğrenci derse katılacak ve anlayacaktır. Bu da öğretmenlerin motivasyonlarını artıracaktır.

Oğuz: Böyle bir ortamda öğrenciler derse daha çok katılır ve demin de dediğim gibi süreç onlar için daha zevkli olur. Onların öğrendiklerini ve eğlendiklerini görünce benim de motivasyonum artar.

Buse: Farklılıkları dikkate alacak şekilde ders işleyince çocuklar sürece katılır, eğlenir ve mutlu olur. Böyle olunca biz de çocuklara daha fazla yetmeye çalışırız ve kendimizi onlara adanırız.

Gülşen: Daha mutlu oluruz. Biliriz ki biz bu çocukları gerçekten yönlendirebildik, ilgisi doğrultusunda buna bir şeyler kazandırabildik. Biz farklılaştırılmış öğretimi uygulayarak aslında her öğrenciyi kendi alanına yönlendirmiş ve o alanda donanımlı hale getirmiş oluruz. Bu ülke için büyük bir kazanç. Böyle olunca öğretmen olarak ülkemize karşı sorumluluğumuzu yerine getirmiş ve faydalı oluruz. Bunun yanında ben hedefime ulaştığım ve öğrencilerin beklentilerini karşılamayı başardığım zaman daha iyi motive olacağım. Daha güzel şeyler yapmak için kendi içimden daha bir destek alacağım, yani içsel motivasyonum artacak. Keşke tam anlamıyla olabilse.

Orhan: Geri olan öğrencilerini yeterli bir seviyeye getirecektir. Yani öğrenciler arasında ayırım yapmadan, hepsini kabullenerek, severek bir eğitim ortamı yapacaktır. Bu da öğretmeni çok mutlu ve motive edecektir.

Ayşe: Bir kere öğrenciye doğru yaklaştığım için mutlu olurum. Ben mutlu olduğum için öğrencilerim de mutlu olacaktır. Böyle olunca yaptığım işten büyük zevk alırım, motivasyonum artar. Çünkü amaca uygun hareket etmek kişisel gelişime büyük katkı sağlar.

Selin: Öğretimimizi monotonluktan ve alışla gelmişlikten çıkarır. Bizi daha dinamik ve süreçte eğlenen hale getiriyor. Bu öğretmeni oturup ders anlatmaktan ziyade aktif, dinamik, sınıf içerisinde bir şeyler yapan hale getiriyor. Yani yaptığın işten zevk alıyorsun ve severek yapmaya devam ediyorsun.

Ebru: Zevk almamı sağlıyor. Çünkü tekdüzelik beni köreltiyor. Aynı şeyi yap yap nereye kadar? Farklı bir şey yapmak bana da heyecan katıyor. Mesleki bıkkınlığı önüyor. Ayrıca çocuğu daha iyi tanımayı sağlıyor. Çünkü süreçte çocuğun nelerle eğlenerek ve ilgi duyarak öğrendiğini görüyorsun.

Merve: Öğrencilerin farklılıklarını dikkate almak dersi eğlenceli ve farklı hale getirmemizi sağlar. Dersi öğrencilere sevdirebiliriz. Karşıdaki kitle severek ders işlediği için sen de işini severek, şevkle yapıyorsun.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasıyla öğrencilerin eğlenerek öğreneceklerini ve bunun sonucunda kendilerinin de öğretimlerini daha bir severek yapacaklarını düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin tespitlerinden birisi de farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın öğretmenleri yeni arayışlara yöneltmesidir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Orhan: Öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik ders işlemek öğrenme ortamında daha iyi ürünler ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Öğretmeni başka arayışlara ve planlamalara itecektir. Yaptıklarından çıkarım yaparak üzerine koyma fırsatı sağlayacaktır.

Selin: Öğretimde öğrenci farklılıklarını dikkate almak bizi mevcut bilgilerimizle oturmamaya iter. Yani bizi araştırmaya ve kendimizi geliştirmeye yöneltir. Öğretmen ne yapabilirim, daha farklı ne olabilir gibi arayışlara giriyor.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere katılımcılar farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasıyla öğretmenlerin yeni arayışlara gireceği düşüncesindedirler. Katılımcıların bu şekilde düşünmesi öğrencilerin eğlenerek öğrenecek ve bundan ötürü öğretmenlerin motivasyonlarının artacak olmasına bağlanabilir. Yani öğretmenler, öğrencilerinin eğlenerek öğrenmeleri için çabalayacak ve araştırıcaktır.

Sınıf öğretmenlerinin tespitlerinden diğeri ise, farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın öğretmenlerin sınıf yönetimine katkıda bulunmasıdır. Buna ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Hümeyra: Dersi öğrencilerin farklı ilgilerine yönelik işleyince motivasyonlarını artırıyor. Böyle olunca derse daha çok katılıyorlar ve farklı şeylerle meşgul olmuyorlar. Böyle bir ortamda öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretimi daha etkili oluyor.

Ayşe: Öğrenci farklılıklarına göre ders işlenince süreçte daha eğlenceli, kaliteli ve verimli zaman geçirmiş oluruz. Süreçte belki de bir şey kazandırmak yerine iki üç şey kazandırmış oluruz. Böyle olunca zamandan tasarrufum olur. Fiziksel ve zihinsel yorgunluğum azalır diye düşünüyorum.

Bu görüşlerden anlaşıldığı üzere katılımcılar farklılaştırılmış öğretimin uygulanılmasının öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlayacağını düşünmektedirler. Bu noktada öğrencilerin derse odaklanmasına, süreçte eğlenmesine, öğretmenin zamanı daha etkin kullanmasına ve bunların sonucunda sınıf yönetiminin kolaylaşmasına dikkat çekmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının katkılarına yönelik kendi gelişimlerinden ziyade öğrencilerin gelişimlerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasıyla öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınacağını düşünmektedirler. Ayrıca onların etkileşim kurarak öğreneceklerini, öz güvenlerini geliştireceklerini ve sürece daha fazla öğrencinin katılacağını belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın kendilerinin ise özellikle motivasyonlarını artıracığını düşünmektedirler. Tüm katılımcılar bu yönde görüş belirtmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın kendilerini yeni arayışlara yönelteceğini ve sınıf yönetimini kolaylaştıracağını düşünmektedirler.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın her bir sorusuna ilişkin bulgular, literatürdeki ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarına İlişkin Tartışma

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları tartışılmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Türkiye’de bu konuya ilişkin sadece bir çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmada (Demirkaya, 2018) da sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası literatürde ise bu bulgu ile hem benzerlik hem farklılık gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Burkett (2013), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Garrett (2017) gerçekleştirdiği çalışmada özellikle mesleğinin ilk yıllarında olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Richards-Usher (2013), özellikle eğitim alanlar olmak üzere sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Whipple (2012) da sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımı uygulamaya ilişkin algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Fakat Davis (2013), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının kısmen yeterli olduğunu belirlemiştir. İsmajli ve İmami-Morina (2018) ise sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımı uygulama algılarının yeterli olmadığını tespit etmiştir. Özetle yapılan araştırmalarda genellikle sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının yüksek olduğu, bu çalışmanın sonucunun literatür ile benzerlik gösterdiği ve bunu destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Literatürde farklı branşlarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Çam (2013), ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya yetkinlik algılarının yüksek ve mevcut şartlarda uygulama algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Öztürk ve Mutlu (2017) ise, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Fakat Siam ve Al Natour (2016), ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının düşük olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda farklı öğrenim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının genellikle yüksek olduğu ve bu çalışmanın bulgusunun bununla örtüştüğü belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının hazırbulunuşluk-ilgi boyutunda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde sınıf öğretmenlerinin öğretimi öğrencilerin ilgilerine farklılaştırmaya ilişkin algılarının yüksek olduğu araştırmalar (İsmajli & Imami-Morina, 2018; Whipple, 2012) bulunmaktadır. Bu bakımdan araştırmanın bu sonucunun literatürü desteklediği belirtilebilir. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırma algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Demirkaya, 2018; Whipple, 2012) da bu yönde bulgu elde edilmiştir. Fakat İsmajli ve Imami-Morina (2018), sınıf öğretmenlerinin öğretimi değerlendirmeye ilişkin algılarının orta düzey olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Gaitas ve Martins (2017), sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeyi farklılaştırmada zorlandıklarını düşündüklerini belirlemişlerdir. Çam (2013) ise, ortaokul öğretmenlerinin değerlendirmeyi farklılaştırma algılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda literatürde öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırmaya ilişkin algılarının genellikle yüksek olduğu ve bu araştırmada benzer bulguya ulaşıldığı ifade edilebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını farklılaştırma algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim algılarını öğrenme ortamı bakımından inceleyen tek bir araştırmaya (Gaitas & Martins, 2017) rastlanılmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını farklılaştırabildikleri algısında olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan araştırmaların bulgularının örtüştüğü belirtilebilir. Fakat Çam'ın (2013) araştırmasında branş öğretmenlerinin sınıf ortamını farklılaştırma algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, örneklem grubunun farklılığı ile açıklanabilir. Ayrıca bu farklılığın yapılacak araştırmalarla incelenmesinin önemli görüldüğü belirtilebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sadece bilişsel yetenek, öğrenme profili ve öğrenme hızına ilişkin maddelerden oluşan öğrenci özellikleri boyutunda farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nitekim Çam (2013) da ortaokul öğretmenlerinin öğretimi öğrencilerin bu bireysel farklılıklarına göre uyarlama algılarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusunun literatür ile benzeştiği ifade edilebilir. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimi, kültüre ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaştırma algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde öğretmenlerin bu öğeleri farklılaştırma algılarının incelendiği araştırmaya rastlanılmamıştır.

5. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Uygulama Düzeylerine Yönelik Algılarının Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Tartışma

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının değişkenlere (farklılaştırılmış öğretim eğitimine katılma durumuna, farklı özelliklerde öğrencisi bulunması durumuna, mezun olduğu fakülte türüne, öğrenim düzeyine, görev yaptığı okulun konumuna, görev süresine, yaşına, cinsiyetine) göre anlamlı farklılık gösterme durumu

tartışılmıştır. İlk olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim eğitime katılma durumu ele alınmıştır. Bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda da bu yönde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda (Burkett, 2013; De Neve & Devos, 2016; Dixon vd., 2014; Kurnaz & Arslantaş, 2018; Richards-Usher, 2013) farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim alan sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımı uygulama algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim öğretmenler bu yaklaşıma yönelik eğitim almadıklarından öğretimi pek farklılaştıramamaktadır (Gray, 2008). Bu bağlamda eğitime katılmanın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarını artırdığı ve araştırmanın bu bulgusunun literatürü destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının farklı özellikli öğrencisi bulunma durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Sadece farklı özellikli öğrencisi olmayan öğretmenlerin olanlara göre öğretimi öğrenci özelliklerine yönelik farklılaştırma algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının farklı özellikli öğrencisi olup olmaması bakımından inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat Şimşek (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerinin sınıflarında farklı özellikli öğrenci bulunmasına göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusunun literatür ile benzeştiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının diğer fakültelerden mezun olanların algılarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarını mezun olduğu fakülte türü bakımından irdeleyen tek bir araştırmaya rastlanılmıştır. Demirkaya'nın (2018) gerçekleştirdiği bu araştırmada ise mezun olunan fakülte türüne göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusunun literatürdeki tek araştırmanın bulgusundan farklılaştığı belirtilebilir. Bu farklılık araştırmaların farklı bölgelerde ve örneklemelerle gerçekleştirilmesine bağlanabilir. Ayrıca bu araştırmada eğitim fakültesi mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi öğrenci özellikleri, hazırbulunuşluk-ilgi ve öğrenme ortamına göre farklılaştırma algılarının da diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi kültür, sosyoekonomik düzey ve ölçme-değerlendirmeye göre farklılaştırma algılarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda algının boyutlarda farklılaşmasının dikkat çekici ve yapılacak yeni çalışmalarla araştırılmaya değer olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca alt boyutlarda da

anamlılık bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin algılarının öğrenim düzeyine göre değerlendirildiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat farklı branşlarda bu değişkenin etkisinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Çam (2013), branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu araştırmada sadece öğretimi sosyoekonomik düzeye göre farklılaştırmada lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bayram (2019) da lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyalleri ve yöntemleri ön lisans mezunu olanlardan daha fazla farklılaştırdığını tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgularının literatür ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sadece il ve ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi kültüre göre farklılaştırma algılarının köyde görev yapanların algılarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum köylerde kültür farklılığının az olması ile açıklanabilir. Literatürde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının görev yapılan okulun konumu açısından değerlendirildiği araştırmaya rastlanılmamıştır. Sadece Çam'ın (2013) branş öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada bu değişkenin etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada merkezde görev yapan branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının merkeze yakın ve uzak yerlerde görev yapanların algılarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca motivasyonu ve etkinlikleri farklılaştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusunun genelde literatürden farklılaştığı fakat alt boyutlarda literatür ile benzeştiği belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının görev süresine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin algılarının buna göre değişmediğini ortaya koyan araştırmalar (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Gaitas & Martins, 2017; Hilyard, 2004) olduğu görülmektedir. Ayrıca Richards-Usher (2013), ortaokul öğretmenlerinin algılarının görev süresine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Öztürk ve Mutlu (2017) da sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin algılarının görev süresine göre değişmediğini belirlemiştir. King (2010) ise lisede görev yapan öğretmenlerin algılarının görev süresine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Fakat Garrett (2017), mesleki deneyimi az olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının deneyimi fazla olanlardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının genellikle görev süresine göre farklılık göstermediği ve araştırmanın bu bulgusunun literatür ile benzeştiği ifade edilebilir. Ayrıca araştırmada sadece öğretimi hazırbulunuşluk- ilgiye ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaştırmada

görev süresi 10-14 yıl olan sınıf öğretmenlerinin algılarının 20 ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Demirkaya'nın (2018) çalışmasında da görev süresi 0-5 yıl olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının 6-10 yıl olanlardan anlamı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Garrett (2017), mesleğinin ilk yılında olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının deneyimi fazla olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bayram (2019) ise, görev süresi 0-5 yıl olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 6-10 yıl olanlardan materyali ve etkinlikleri daha fazla farklılaştırdıklarını tespit etmiştir. Bu bakımdan mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin bazı durumları farklılaştırmaya ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ve bu çalışmada bunu destekleyecek bulgular ortaya koyulduğu ifade edilebilir. Fakat Demirkaya (2018), görev süresi 26-30 olan sınıf öğretmenlerinin algılarının 6-10 olanların algılarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu da tespit etmiştir. Ayrıca görev süresi 30 yıl üzeri olan sınıf öğretmenlerinin algılarının 6-10, 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda Demirkaya'nın (2018) araştırmasında mesleki deneyimi hem az hem de çok olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının daha yüksek olması söz konusudur. Bu bağlamda birbiri ile farklılaşan bu bulguların yeni çalışmalarla araştırılması ve elde edilecek bulguların bunlarla karşılaştırılması gerektiği belirtilebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Sadece yaşı 30-39 olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi hazırlanışlık- ilgiye ve sosyoekonomik düzeye yönelik farklılaştırma algılarının yaşı 50 ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşı 40-49 olan sınıf öğretmenlerinin öğretimi sosyoekonomik düzeye yönelik farklılaştırma algılarının yaşı 50 ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan yaşı fazla olan öğretmenlerin bazı öğeleri farklılaştırmaya ilişkin algılarının yaşı az olanlara göre daha düşük olduğu belirtilebilir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimine ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Literatürde ise öğretmenlerin yaşının farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarına etkisini inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmada kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda da bu yönde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının cinsiyet açısından incelendiği tek bir çalışmaya rastlanılmıştır. Demirkaya'nın (2018) gerçekleştirdiği bu çalışmada da kadın sınıf öğretmenlerinin algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan çalışmanın bu bulgusunun örneklem grubu aynı olan tek çalışmanın bulgusunu desteklediği belirtilebilir. Literatüre bakıldığında farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının cinsiyet bakımından incelendiği çalışmalar da olduğu görülmektedir.

Örneğin Bayram (2019), öğretimi etkinlikler bakımından kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin erkeklere göre daha iyi farklılaştırdıklarını belirlemiştir. Fakat Öztürk ve Mutlu (2017), sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak değişmediğini belirlemiştir. Ayrıca King (2010) de lisede görev yapan öğretmenlerin algılarının cinsiyete göre anlamı olarak değişmediğini tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusu, branş öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile hem benzerlik hem farklılık göstermektedir. Bu bakımdan yapılacak yeni araştırmalarda cinsiyet değişkenine yer verilebilir ve bu araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılabilir. Böylece bu değişkenin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algısına etkisi daha iyi açıklanabilir.

5. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Gerçekleştirdikleri Uygulamalara İlişkin Tartışma

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar tartışılmıştır. Bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada hazırbulunuşluğu kısmen dikkate aldıkları belirlenmiştir. Eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinin ise pek dikkate alamadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluğu dikkate almak için öğrencilerin ön bilgilerini yoklamanın ardından düzeylerine ve kültürlerine göre örnekler yönelttiği, konuyu ve örnekleri basitleştirdiği ya da zorlaştırdığı, ek örnekler ve uygulamalar sunduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bu farklılaştırmaların daha çok hazırbulunuşluğu düşük öğrenciler için gerçekleştirildiği belirtilebilir. Literatüre bakıldığında Zoraloğlu'nun (2016) araştırmasında da sınıf öğretmenin hazırbulunuşluğu kısmen dikkate aldığı görülmüştür. Bu araştırmada sınıf öğretmenin özellikle hazırbulunuşluğu düşük öğrencileri dikkate aldığı ve onlarla daha fazla ilgilendiği, örnekleri seviyelerine uyarladığı görülmüştür. Fakat hazırbulunuşluğu yüksek öğrencileri ise pek dikkate alamadığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda (Cunningham, 2006; Özkanoglu, 2015) da öğretmenlerin öğretimi hazırbulunuşluğa göre farklılaştırmak için çabaladıkları belirlenmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre farklılaştırmak için uğraştıkları, bunun kısmen yeterli olduğu ve bu araştırmada da benzer bulgu elde edildiği belirtilebilir.

Araştırmada hizmet içi eğitime katılan veya katılmayan sınıf öğretmenlerinden bazılarının öğretimi farklılaştırmada ilgiyi kısmen dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Diğer sınıf öğretmenlerinin ise pek dikkate alamadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilgiyi dikkate almak için etkileşimli tahtayı, kendi hazırladıkları farklı materyalleri ve bireysel çalışma, canlandırma, drama, deney, eğitsel oyun, grup araştırması, grup çalışması, istasyon gibi öğretim stratejilerini kullandığı, öğrencilere ilgilerine göre araştırma ödevleri, görevler ve ürünler oluşturma fırsatı sunduğu görülmüştür. Zoraloğlu (2016) ise sınıf öğretmenin öğretimi ilgiye göre pek farklılaştıramadığını belirlemiştir. Bu araştırmada öğretimin ilgiye göre daha fazla

farklılaştırılabilmesi bazı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgilerine göre görevlerinin ve ürünlerinin çeşitlilik gösterebileceği öğretim stratejilerini kullanmaları ile açıklanabilir.

Bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan veya katılmayan sınıf öğretmenlerinden bazılarının öğretimi farklılaştırmada bilişsel yeteneği kısmen dikkate aldıkları belirlenmiştir. Diğer sınıf öğretmenlerinin ise pek dikkate alamadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bilişsel yeteneği dikkate almak için etkileşimli tahtayı ve canlandırma, drama, deney, grup araştırması, grup çalışması, istasyon, rol oynama gibi öğretim stratejilerini kullandığı, farklı materyaller tasarladıkları ve kullandıkları gözlemlenmiştir. Burris (2011) de öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini dikkate almak için farklı zekâlarına hitap edecek materyaller kullandıklarını belirlemiştir. Bu bakımdan bu araştırmada bazı sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel yeteneğini dikkate almak için materyallerin yanında farklı zekâlara hitap edecek görevler sağlayan öğretim stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Araştırmada hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada öğrenme stilini kısmen dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinin ise pek dikkate alamadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme stilini dikkate almak için görsel, işitsel ve bedensel öğrenmeye yönelik materyaller kullandıkları ve ürünler oluşturulmasını sağladıkları, farklı öğretim stratejilerine yer verdikleri görülmüştür. Zoraloğlu'nun (2016) araştırmasında da sınıf öğretmenin farklı öğrenme stillerine uygun materyaller ve etkinlikler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca Cunningham (2006) da öğretmenlerin öğrenme stillerini dikkate almaya çalıştıklarını belirlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin öğrenme stiline göre farklılaştırmak için çabaladıkları, bunun için özellikle farklı materyallere, görevlere yer verdikleri ve bu araştırmada da benzer bulgulara ulaşıldığı ifade edilebilir.

Bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan veya katılmayan sınıf öğretmenlerinden bazılarının öğretimi farklılaştırmada öğrenme hızını kısmen dikkate aldıkları belirlenmiştir. Diğer sınıf öğretmenlerinin ise pek dikkate alamadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme hızını dikkate almak için yavaş öğrenen öğrencilere daha fazla örnek sundukları, süre ve destek sağladıkları, bireysel ilgilendikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca hızlı öğrenen öğrencilere ise ek uygulamalar sundukları görülmüştür. Literatürde ise öğretimi öğrenme hızına göre farklılaştırmaya ilişkin araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada kaynaştırma öğrencisi bulunan ve hizmet içi eğitime katılmamış sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada bu öğrencileri bazen dikkate aldıkları ve bunun çok yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerini dikkate almak için düzeyine göre örnek sunduğu, daha fazla süre, destek ve akran desteği sağladığı gözlemlenmiştir. Literatürdeki araştırmalarda (Ernest vd., 2011; Etienne, 2011; Servilio, 2009; Zoraloğlu, 2016) öğretmenlerin öğretimi kaynaştırma öğrencilerine göre farklılaştırmak için uygun materyal sunduğu, akran desteği sağladığı ve onlarla daha fazla bireysel ilgilendiği ortaya

koyulmuştur. Bu bakımdan kaynaştırma öğrencilerini dikkate almak için gerçekleştirilen uygulamaların benzerlik gösterdiği ve araştırmanın bu bulgusunun literatür ile örtüştüğü belirtilebilir.

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada bu öğrencileri bazen dikkate aldıkları ve bunun kısmen yeterli olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerini dikkate almak için ön bilgisini ifade ettirdiği, düzeyine göre örnek sunduğu, tercihinine göre çalıştırdığı, desteği artırdığı ve ek materyal sağladığı görülmüştür. Gray (2008), öğretmenlerin öğretimi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine göre pek farklılaştırmadığını belirlemiştir. Ayrıca Siam ve Al-Natour (2016), ilk ve ortaokul öğretmenlerinin içerik, süreç, ürün, değerlendirme ve sınıf yönetimini öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine göre farklılaştırma düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerini daha fazla dikkate aldıkları belirtilebilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin süreçte bu öğrencilerinin öğrenme tercihlerini dikkate alması ve daha fazla destek sağlaması ile açıklanabilir. Ayrıca bu duruma öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencisi bulunan üç sınıf öğretmenin ikisinin farklılaştırılmış öğretime yönelik hizmet içi eğitime katılmasının etkisi olabilir. Çünkü bu sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitimin farklı özellikli öğrencileri de içermesinin memnun edici olduğunu ve bu öğrencilere ilişkin farkındalıklarını artırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada bu öğrencileri dikkate alamadıkları tespit edilmiştir. Nitekim Şahin ve Altun (2014) sınıf öğretmenlerinin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencileri öğrenme sürecine yeterince katamadıklarını belirlemiştir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere daha fazla söz hakkı tanıyarak, tahtaya kaldırarak ve yaptıklarını kontrol ederek ilgilenmeye çalıştıkları görülmüştür. Zoraloğlu (2016) da sınıf öğretmenin ailesinden yeterince destek göremeyen öğrenciler ile daha fazla ilgilenerek dikkate almaya çalıştığını belirtmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın hem sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin yeterince dikkate alınmaması hem de bu öğrenciler için gerçekleştirilen uygulamaların daha fazla bireysel ilgilenme ile sınırlı kalması bulgusunun literatür ile örtüştüğü belirtilebilir.

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırmada bu öğrencileri bazen dikkate aldıkları ve bunun kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerini dikkate almak için düzeyine uygun örnek sunduğu, kültürünü dikkate aldığı, destek ve akran desteği sağladığı, görsellerden yararlandığı gözlemlenmiştir. Kırılmaz (2019), yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin dersleri daha çok anlatıma ve soru-cevaba dayalı olarak gerçekleştirdiklerini, kullandıkları materyalleri ve yöntemleri bu öğrencileri için farklılaştırmadıklarını belirlemiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere akran desteği sağladığını ve bu öğrencilerin görsele,

etkileşimli tahtaya ve oyuna dayalı derslere daha çok katıldıklarını tespit etmişlerdir. Yıldırım (2017) ise, yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersleri çoğunlukla anlatıma ve soru-cevaba dayalı gerçekleştirdiklerini ve bu öğrencileri tek ya da birbirleri ile oturttukları için akran desteği sağlayamadıklarını belirlemiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu öğrencileri dikkate almak için derslerde kültürlerine özgü bilmece, masal vb. yer verdiğini ve bu öğrencilerin görsel ve somut materyallere dayalı derslere daha çok katıldığını tespit etmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri daha fazla dikkate aldıkları ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun uygulamalarını farklılaştırılmış öğretime göre planlayamadıkları belirlenmiştir. Nitekim Zoraloğlu (2016) da sınıf öğretmenin öğretimi farklılaştırmayı planlayamadığını ve gerçekleştirdiği farklı uygulamaların daha çok doğaçlama olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda sınıf öğretmenleri (Beler, 2010; Gaitas & Martins, 2017) ve diğer öğretmenler (Aydoğan-Yenmez & Özpınar, 2017a; Grafi-Sharabi, 2009; Karadağ, 2010; Lange, 2009; Morrison-Thomas, 2016; Özkanoglu, 2015; Sondergeld & Schultz, 2008) farklılaştırılmış öğretime göre ders planlamanın ve hazırlamanın zaman alıcı ve güç olduğunu, zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sadece Whipple (2012), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime göre plan yapabilme algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda literatürden hareketle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik plan yapamadıkları ve bu araştırmada da bunun gözlemlendiği belirtilebilir. Bu araştırmada sadece hizmet içi eğitime katılmış üç sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretimi planlayabildikleri görülmüştür. Bu sınıf öğretmenlerinin planlamada konuyu, öğrencilerin öğrenme şeklini, tercihini ve ürünü farklılaştırmaya yer verdikleri belirtilebilir. Bu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik planlama yapabilmelerinde onlara uygulamalı olarak bu yaklaşıma göre plan yapmanın gösterilmesinden ve sınıf öğretmenlerini olumlu görüşlerinden hareketle katıldıkları hizmet içi eğitimin etkili olduğu belirtilebilir.

Bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin içeriği kısmen farklılaştırdığı belirlenmiştir. Bu sınıf öğretmenlerinin içeriği farklılaştırmak için öğrencilerinin ön bilgi düzeylerini dikkate aldığı, buna göre konuyu ve örnekleri çeşitlendirdiği ve öğrencilere seçme esnekliği tanıdığı gözlemlenmiştir. Eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinin ise içeriği pek farklılaştıramadığı tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin içeriği farklılaştırmak için nadiren ek örnekler sunduğu ve konuyu seçme esnekliği sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin içeriği daha fazla farklılaştırdıkları belirtilebilir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim eğitimi sonucunda sınıf öğretmenlerinin içeriği farklılaştırmalarında önemli artış olmuştur (Kurnaz & Arslantaş, 2018). Zoraloğlu (2016), sınıf öğretmenin içeriği dikkate almaya çalıştığını belirlemiştir. Ayrıca sınıf öğretmenin içeriği özellikle hazırbulunuşluğa göre farklılaştırdığını tespit etmiştir. Ankrum (2006) ise, öğretmenlerin içeriği farklılaştırmak için konuyu farklı

seviyelerde sunacak materyaller kullandıklarını belirlemiştir. Bu bakımdan hem literatürde görüldüğü hem bu araştırmada gözlemlendiği üzere öğretmenlerin içeriği farklılaştırmak için çabaladıkları belirtilebilir.

Bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin süreci kısmen farklılaştırdığı tespit edilmiştir. Bu sınıf öğretmenlerinin süreci farklılaştırmak için öğrencilere farklı şekillerde çalışacakları görevler oluşturduğu, deney, drama, grup çalışması, istasyon bireysel araştırma ve grup araştırması gibi öğretim stratejilerini kullandığı ve farklı özellikli öğrencilerine daha fazla bireysel zaman ayırdığı, destek olduğu görülmüştür. Eğitime katılmayan sınıf öğretmenlerinin ise süreci pek farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin süreci farklılaştırmak için nadiren farklı öğretim stratejilerini kullandığı ve farklı özellikli öğrencileri ile daha fazla bireysel ilgilendiği gözlemlenmiştir. Bu bakımdan eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin süreci daha fazla farklılaştırdıkları belirtilebilir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim eğitimi sonucunda sınıf öğretmenlerinin süreci farklılaştırmalarında önemli artış olmuştur (Kurnaz & Arslantaş, 2018). Zoraloğlu (2016), sınıf öğretmeninin süreci farklılaştırmak için uğraştığını ve bunun için canlandırma, gösterip yaptırma, model olma, rol oynama gibi teknikleri kullandığını tespit etmiştir. Burkett (2013) de sınıf öğretmenlerinin süreci farklılaştırmak için esnek gruplama, kademelendirilmiş etkinlikler ve öğretimin yoğunlaştırılması gibi öğretim stratejilerini kullandıklarını belirlemiştir. Robinson vd. (2014) ise öğretmenlerin süreci farklılaştırmak için ilgi köşelerini, grup çalışmalarını ve çeşitli etkinlikleri kullandığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin süreci farklılaştırmak için gerçekleştirdiği uygulamaların benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin süreçte öğrencilerin farklı özelliklerine göre grup çalışması pek gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Nitekim üç sınıf öğretmeninin süreç boyunca hiç grup çalışması gerçekleştirmediği gözlemlenmiştir. Zoraloğlu (2016) da sınıf öğretmeninin esnek gruplama yapmadığını tespit etmiştir. Fakat Burris (2011), Yurtseven, Doğan ve Altun (2013) ortaokul öğretmenlerinin esnek grup çalışmalarını gerçekleştirdiklerini ve olumlu sonuçlar elde ettiklerini belirlemişlerdir. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusu aynı örneklem düzeyinde yapılan araştırma ile örtüşmekte ve farklı düzeyde yapılan çalışmalar ile ise farklılaşmaktadır. Bu farklılıktan hareketle sürecin farklılaştırılma durumunu ortaya koyan araştırmalar yapılmasının ve bu sonuçlarla karşılaştırılmasının önemli görüldüğü belirtilebilir.

Bu araştırmada hem hizmet içi eğitime katılan hem de katılmayan sınıf öğretmenlerinin ürünün farklılaşmasını pek sağlayamadıkları belirlenmiştir. Oysaki Kurnaz ve Arslantaş (2018), farklılaştırılmış öğretim eğitimi sonucunda sınıf öğretmenlerinin ürünü farklılaştırmalarında önemli artış olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrendiklerini genellikle yöneltilen soruları cevaplayarak gösterdikleri görülmüştür. Bu durum farklılaştırılmış öğretime uygun planlama yapılmaması, pek esnek grup çalışması gerçekleşmemesi ve görevlerin farklılaşmaması ile açıklanabilir. Sınıf öğretmenleri nadiren öğrencilerin ürünlerini sözlü, yazılı,

görsel ve bedensel sunmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin ürünlerini bu şekilde çoklu sunabilmeleri özellikle farklı öğretim stratejilerini kullandıkları ve görevlerin farklılaştığı uygulamalarda gerçekleşmiştir. Literatüre bakıldığında ise Whipple'in (2012), sınıf öğretmenlerinin ürünü farklılaştırabilme algılarının yüksek olmasına rağmen öğretim ögelerinden en az ürünü farklılaştırabildikleri algısında olduklarını belirlediği görülmektedir. Fakat Ismajli ve Imami-Morina (2018) ise sınıf öğretmenlerinin öğretim ögelerinden ürünü daha fazla farklılaştırdıklarını düşündüklerini tespit etmiştir. Bu bakımdan araştırmancının bu bulgusu literatürdeki araştırmalar ile hem benzerlik hem farklılık göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ürünü farklılaştırma durumlarının daha net ortaya koyulması için buna ilişkin yeni araştırmalar yapılması gerektiği belirtilebilir.

Bu araştırmada hem hizmet içi eğitime katılan hem de katılmayan sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi pek farklılaştıramadığı tespit edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencileri daha çok sorularla ve örneklerle değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Fakat bazı sınıf öğretmenlerinin bazen öz, akran ve performans değerlendirmeyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştıramadığını veya bu algıya sahip olduklarını ortaya koyan başka araştırmalar (Bayram, 2019; Gaitas & Martins, 2017; Morrison-Thomas, 2016) da olduğu görülmektedir. Ayrıca Bayram (2019) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri daha çok sorularla ve sınavlarla değerlendirdiklerini belirlemiştir. Yine Kurnaz ve Arslantaş (2018) da hizmet içi eğitim almanın sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırmasını sağlayamadığını tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmancının bu bulgularının literatür ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Fakat bu benzerliğe rağmen literatürde öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırdığını belirleyen araştırmalar (Ankrum, 2006; Burris, 2011; Zoraloğlu, 2016) olduğunu da belirtmek gerekir. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin farklılıklarını dikkate almak için tanılayıcı değerlendirmeyi pek kullanmadıkları görülmüştür. Nitekim Zoraloğlu (2016) da sınıf öğretmenin değerlendirme farklılaştırabilmesine rağmen ön değerlendirme pek kullanmadığını belirlemiştir. Bu bakımdan araştırmancının bu bulgusunun da literatür ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırmada hem hizmet içi eğitime katılan hem de katılmayan sınıf öğretmenlerinin bazen öğrenme ortamını farklılaştırdıkları belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamını farklılaştırabildiklerini düşündükleri (Gaitas & Martins, 2017) görülmektedir. Bayram (2019) ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme ortamını nadiren farklılaştırabildiklerini düşündüklerini belirlemiştir. Bu bağlamda literatürde bu duruma ilişkin bir farklılık olduğu ve bu durumun gözleme dayalı yeni çalışmalarla daha net ortaya koyulabileceği belirtilebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını farklılaştırmak için özellikle zamanı dikkate aldığı görülmüştür. Bu bağlamda bazı öğrencilere daha fazla zaman ayırdığı ve bireysel ilgi gösterildiği gözlemlenmiştir. Nitekim Ankrum (2006) da öğretmenlerin öğrenme ortamını özellikle

esnek zaman kullanımı ve birebir ilgilenme ile farklılaştırdıklarını belirlemiştir. Ayrıca bu araştırmada birkaç sınıf öğretmenin öğrenme ortamını farklılaştırmak için öğrencilere farklı materyaller ve farklı etkinlikler yapılacak mekan sağladığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için öğrencilere yeterince materyal sağlayamadığı görülmektedir (Adlam, 2007; Cunningham, 2006; Morrison-Thomas, 2016; Tawil, 2014; Zoraloğlu, 2016). Ayrıca Bayram (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin materyalleri farklılaştırdıkları algısına sahip olmasına rağmen görüşmelerde bunun farklılaşma değil, aynı derste farklı materyalleri bir arada kullanma olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusunun literatür ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada genel olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi kısmen uyguladıkları görülmüştür. Ismajli ve Imami-Morina (2018), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi kısmen uyguladıklarını düşündüklerini belirlemiştir. Halpin-Brunt (2007), ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin olumlu sınıf ortamı oluşturarak, öğrencilerin soru sormasını teşvik ederek ve etkileşimini artırarak öğretimi kısmen farklılaştırebildiklerini tespit etmiştir. Morrison-Thomas (2016), öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgilerinin üst düzeyde olmasına rağmen bu yaklaşımı uygulamakta güçlük yaşadıklarını belirlemiştir. Ayrıca Smit ve Humpert (2012), kırsal kesimlerdeki küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretimi yeterince farklılaştıramadıklarını tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürü desteklemektedir. Fakat araştırmanın ilk aşamasında sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımı uygulama algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin uygulama algıları ile pratikte gerçekleştirmelerinin farklılaştığı belirtilebilir. Öztürk ve Mutlu'nun (2017) gerçekleştirdiği araştırmada ise sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin algılarının yüksek olmasına rağmen bu öğretmenlerin pratikte bu yaklaşımı pek gerçekleştiremedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Bayram (2019), gerçekleştirdiği tarama sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma algılarının yüksek olduğunu belirlemesine rağmen, bu öğretmenlerle görüşmesi sonucunda öğretimi kısmen farklılaştırebildiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusunun literatürde ortaya koyulan bu farklılığı destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu farklılık ise Bayram'ın (2019) da belirttiği üzere öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma ile farklı materyalleri, yöntemleri ya da etkinlikleri kullanmayı karıştırmalarından kaynaklanabilir. Bir başka deyişle öğretmenler farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmeyi olduğundan farklı algılıyor olabilir. Ayrıca bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin öğretimi kısmen daha iyi farklılaştırdıkları görülmüştür. Bazı araştırmalarda (Kurnaz & Arslantaş, 2018; Prast vd., 2018) da hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin öğretimi daha iyi farklılaştırmalarını sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca Aydoğan-Yenmez ve Özpınar (2017a) da eğitim almanın ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimi daha iyi farklılaştırmalarını sağladığını tespit etmiştir. Fakat bu araştırmada iki sınıf öğretmenin hizmet içi eğitime katılmasına rağmen öğretimi pek farklılaştıramadıkları

gözlemlenmiştir. Bu bakımdan hizmet içi eğitime katılmanın öğretime farklılaştırmaya kısmi katkısı olduğu belirtilebilir. Nitekim Bayram (2019), kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitimin öğretmenlerin zihinsel algılarını ve okul pratiklerini değiştirmede pek yeterli olmadığını ileri sürmüştür. Ayrıca bazı araştırmalarda (Gaitas & Martins, 2017; Kurnaz & Arslantaş, 2018) da genel olarak hizmet içi eğitimlerin sınıf ortamına katkılarının yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu durum öğretmenlerin alıştıkları öğretim şekillerini değiştirmenin ve onlara hizmet içi eğitimle beceriler kazandırmanın oldukça güç olması ile açıklanabilir (Kurnaz & Arslantaş, 2018).

5. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanması Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin katıldıkları farklılaştırılmış öğretim eğitiminden memnun kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca bir sınıf öğretmeni bu eğitimin öğrenme ortamına aktarılabilir olduğunu ve bu eğitim sonucunda istasyon yöntemini kullanmaya başladığını belirtmiştir. Nitekim bu eğitimin gerçekleştirilme amaçlarından birisi öğretmenlerde değişim oluşturabilmek (Kazu & Deniz, 2019) ve onların yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öğretim tekniklerini kullanmasını sağlamaktır (MEB, 2018f). Bu bakımdan eğitimin bu amacının gerçekleştirilmesine yönelik çıktılar olduğu belirtilebilir. Kurnaz ve Arslantaş (2018) da sınıf öğretmenlerinin araştırmaları kapsamında gerçekleştirilen farklılaştırılmış öğretim eğitimi uygulamalı, etkili ve öğrenme ortamına aktarılabilir bulduklarını ve bu eğitim sonucunda öğrenci merkezli öğretim stratejilerini daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Prast vd. (2018), sınıf öğretmenlerinin çoğunun farklılaştırılmış öğretim eğitiminde öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine ilişkin öğrendiklerini sınıflarında kullandıklarını belirttiklerini belirlemişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin uygulamaya dayalı hizmet içi eğitimleri faydalı buldukları belirtilebilir. Fakat Bayram'ın (2019) araştırmasında bazı sosyal bilgiler öğretmenleri kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitimin kendilerine mesleki açıdan katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada iki sınıf öğretmeni olumlu görüşlerinin yanında eğitimin planlanmasını ve katılım şekillerini eleştirmişlerdir. Nitekim literatüre bakıldığında hizmet içi eğitimlere iyi planlanma hususunda eleştiri getirildiği görülmektedir (Gaitas & Martins, 2017). Bu bakımdan bu sınıf öğretmenlerinin eleştirilerinin önemli olduğu ve hizmet içi eğitimler gerçekleştirilirken dikkate alınması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştiren en önemli etken olarak sınıfların kalabalık olmasını gördükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri bundan dolayı özellikle istedikleri etkinlikleri gerçekleştirmek için sürenin yetmediğini belirtmişlerdir. Nitekim birçok araştırmada (Ayers, 2008; Bayram, 2019; Demirkaya, 2018; Grafi-Sharabi, 2009; Maddox, 2015; Nedellec, 2015; Netterville, 2002; Özkanoglu, 2015; Pürsün & Efilti, 2017; Ricketts, 2014; Robinson, 2013; Robinson vd., 2014; Roiha, 2014; Siam & Al-Natour,

2016; Tawil, 2014) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarını güçleştiren en önemli unsurun süre yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Demirkaya'nın (2018) araştırmasında da sınıf öğretmenleri sınıfların kalabalık olmasının farklılaştırılmış öğretimi planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca uluslararası literatürdeki çalışmalarda (Affholder, 2003; De Neve & Devos, 2016; Nedellec, 2015; Netterville, 2002) da sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirme açısından sınıf mevcudlarının uygun olmasına dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda (Grafi-Sharabi, 2009; Özkanoglu, 2015; Prince, 2011; Pürsün & Efilti, 2017; White, 2012) da sınıf mevcudunun fazla olmasının öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusunun literatür ile örtüştüğü ve kalabalık sınıfların farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesini güçleştiren başlıca unsurlardan biri olduğu belirtilebilir. Ayrıca bu çalışmada sınıf öğretmenleri en uygun sınıf mevcudunun 20-25 olduğunu ifade etmişlerdir. Demirkaya'nın (2018) çalışmasında ise sınıf öğretmenleri en uygun mevcudun 11-20 arası olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilme açısından sınıf mevcudunun 25'i geçmemesi gerektiğini düşündükleri ifade edilebilir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okulların ve sınıfların fiziki imkanlarını yetersiz bulduğu ve bu durumun farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı güçleştirdiği düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler bu görüşlerinde sınıfların alan olarak küçük olduğuna, okullarda konferans ve spor gibi çok amaçlı salonların bulunmadığına ve bundan dolayı bazı etkinlikleri gerçekleştiremediklerine vurgu yapmışlardır. Ismajli ve Imami-Morina'nın (2018), Demirkaya'nın (2018), Nedellec'in (2015) araştırmasında da sınıf öğretmenleri bu duruma dikkat çekmiştir. Ayrıca Özkanoglu (2015), okul öncesi öğretmenlerinin de sınıfların küçük olmasının farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı güçleştirdiğini düşündüğünü tespit etmiştir. Aydoğan-Yenmez ve Özpınar (2017a) da ortaokul matematik öğretmenlerinin özellikle grup çalışmaları gerçekleştirmek için sınıfların yeterli olmadığını düşündüklerini belirlemiştir. Bayram'ın (2019) araştırmasında ise sosyal bilgiler öğretmenleri okulların spor salonu, satranç odası olması gibi fiziki imkanlarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusunun literatürü desteklediği ve imkanların yetersizliğinin farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesini güçleştiren başlıca unsurlardan biri olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine göre farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı güçleştiren başlıca etmenlerden birisinin programların yoğun bulunması olduğu görülmüştür. Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin programın yoğun olmasının farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştirdiğini düşündükleri çalışmalar (Affholder, 2003; Demirkaya, 2018; Nedellec, 2015) bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Pürsün ve Efilti (2017), kaynaştırma öğrencisi bulunan ilköğretim öğretmenlerinin programın yoğun olmasından dolayı farklılaştırılmış öğretimi uygulayamadıklarını düşündüklerini belirlemiştir. Bayram'ın (2019) araştırmasında ise sosyal

bilgiler öğretmenleri programın yoğun olmasından dolayı öğretimlerini farklılaştıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusunun da literatürü destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri velilerin sorumluluklarının yeterince farkında olmamasının ve çocukları ile yeterince ilgilenmemesinin farklılaştırmış öğretimi uygulamayı güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Demirkaya'nın (2018) araştırmasında da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenleri, ailelerin ilgisizliğinin ve yeterince destek sağlamamasının farklılaştırılmış öğretimi planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Özkanoğlu (2015) okul öncesi ve Bayram (2019) sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada velilerin farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğinin farkında olmamalarından dolayı bu yaklaşımı uygulamalarının güçleştirdiğini belirlemiştir. Siam ve Al-Natour (2016) ise ilk ve ortaokul öğretmenlerinin veli desteği eksikliğinden öğretimi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerine göre farklılaştırmada zorlandıklarını tespit etmiştir. Bu bakımdan velilerin bilincinin ve desteğinin farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmede önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir. Nitekim Adlam (2007), sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada velilerin desteğinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı kolaylaştırdığını tespit etmiştir.

Araştırmada bir sınıf öğretmeni sınıf iklimini bozacak davranışı olan öğrencilerin bulunmasının farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını güçleştirdiğini ifade etmiştir. Demirkaya'nın (2018) araştırmasında da sınıf öğretmenleri davranış bozukluğu olan öğrencilerin bulunmasının ve öğrencilerin birbirini kıskanması, eleştirmesi, birbirleri ile dalga geçmesi gibi olumsuz davranışların farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusunun da literatür ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi kısmen uygulanabilir buldukları belirlenmiştir. Nitekim süreçte sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşımı kısmen uygulayabildikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile uygulamalarının tutarlı olduğu belirtilebilir. Ismajli ve Imami-Morina (2018), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi yeterince uygulayamadıklarını düşündüklerini belirlemiştir. Gaitas ve Martins (2017) de sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi planlamanın ve hazırlamanın zor olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca Paladina (2015), Yurtseven vd. (2013) de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulanamayacağı görüşünde olduklarını belirlemiştir. Aydoğan-Yenmez ve Özpınar (2017a) ise eğitim almış matematik öğretmenlerinin bazılarının farklılaştırılmış öğretimi kullanacaklarını ve bazılarının ise mevcut şartlarda uygulayamayacaklarını belirttiklerini belirlemiştir. Fakat bazı araştırmalarda (Graham, 2009; Karadağ, 2010; Özbal, 2016; Tawil, 2014) ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulanabileceğini düşündükleri ortaya koyulmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin farklılaştırılmış

öğretimin uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı ve bunun gerçekleştirilecek araştırmalarla incelenmesinin önemli görüldüğü ifade edilebilir. Ayrıca bu araştırmada hizmet içi eğitime katılan üç sınıf öğretmeni ise farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu görüşünde eğitime katılmış olmalarının etkisi olduğu belirtilebilir. Nitekim Kurnaz ve Arslantaş (2018), hizmet içi eğitime katılmanın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğine ilişkin algılarını artırdığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için meslektaşlarına öğrencilerin öğrenme şekillerinin belirlenmesini, farklı etkinlikler kullanmalarını, seviye grupları oluşturmalarını, öğrencilerle her yönüyle ilgilenmelerini ve farklı özellikli öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirmelerini önerdikleri görülmüştür. Nitekim Bayram (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin farklı özellikli öğrencilerine maddi yardım sağladıklarını ve sosyal destek de sağlanmasını önerdiklerini belirlemiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için eğitimin diğer paydaşlarından en çok fiziksel imkanların artırılmasını bekledikleri görülmüştür. Benzer şekilde Demirkaya'nın (2018) araştırmasında da sınıf öğretmenleri en çok bu öneride bulunmuşlardır. Her iki araştırmada sınıf öğretmenleri öğrencilerin farklı özelliklerine göre etkinlikler gerçekleştirebilmek için sınıflarda yeterli alan bulunması ve okullarda drama, konferans, müzik ve spor salonu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmaların bulgularının örtüştüğü ve sınıf öğretmenlerinin bu beklentilerinin dikkate alınması gerektiği belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bireysel öğretimin daha etkili olacağını düşündüklerinden farklı özellikli öğrencilere daha fazla destek eğitimi sağlanmasını önerdikleri görülmüştür. Destek eğitimi, farklı özellikli öğrencilerin derste öğrenemedikleri bilgileri ve becerileri kazanmalarını, öğretmeni ile doğrudan iletişim kurmasını, iletişim becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişmesini sağlar (Bayram, 2019). Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin önerisinin yerinde olduğu ve dikkate alınması gerektiği belirtilebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe okuma, yazma ve anlamalarının yetersiz olduğu için yabancı uyruklu öğrencilerin uyum programına alınmasını bekledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca Bayram'ın (2019) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri bu öğrencilerin sınıflara dahil edilmeden önce Türkçe eğitimi almalarını, yarı zamanlı kaynaştırma, bireysel ya da ayrı sınıflarda eğitim görmelerini önermişlerdir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren "PIKTES" kapsamında uyum sınıfları uygulamasını gerçekleştirmektedir. Bu uygulama kapsamında Türkçe dil becerileri bakımından ihtiyacı olan 3-12. sınıf düzeyinde tüm yabancı uyruklu öğrenciler bir veya iki dönem uyum sınıflarında öğrenim görmekte ve genel öğretim sınıflarına hazırlanmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin bu beklentilerinin önemli olduğu ve dikkate alınmaya başlandığı ifade edilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin daha fazla bireysel ilgilenilebilmesi için farklı özellikli öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmesini önerdikleri belirlenmiştir. Nitekim Bayram (2019) da sosyal bilgiler öğretmenlerinin kalabalık sınıfları farklı özellikli öğrencilerle yakından ilgilenmenin önünde engel gördüklerini tespit etmiştir. Bu öğretmen görüşlerinden hareketle bu önerinin uygulamaya geçirilmesinin gerektiği belirtilebilir.

Araştırmada iki sınıf öğretmeni farklılaştırılmış öğretimin daha etkili uygulanması için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Demirkaya'nın (2018) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin bu beklentide oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırabilmek ve öğrencilerle daha fazla bireysel ilgilenabilmek için sınıfları kalabalık buldukları ifade edilebilir. Nitekim bazı araştırmalarda (Grafı-Sharabi, 2009; Özkanoğlu, 2015; Prince, 2011; White, 2012) sınıf mevcudunun fazla olmasının öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiği belirtilmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin düşüncesinin ve beklentisinin literatür ile örtüştüğü belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklı özellikli öğrenciler için eğitimin tüm paydaşlarının sorumluluk alması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bayram (2019), Demirkaya (2018) ve Dreeszen (2009) de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirebilmeleri için eğitimin paydaşlarının desteğine ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Gray (2008) ise öğretmenlerin yeterince destek göremediklerinden farklılaştırılmış öğretimi pek uygulayamadıklarını belirlemiştir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin özellikle velilerin ve rehberlik servisinin sorumluluklarına dikkat çektikleri belirlenmiştir. Nitekim Demirkaya'nın (2018) araştırmasında sınıf öğretmenleri bu paydaşlara vurgu yapmıştır. Bununla birlikte Yıldırım (2017) da okul yönetimi, rehber ve diğer öğretmenler arasında yabancı uyruklu öğrencilerin durumuna ilişkin sürekli bilgi alışverişi gerçekleştiğini ve böylece bu paydaşların sorumluluk aldığını tespit etmiştir. Bu bakımdan araştırmanın bu bulgusunun literatürde yeri olduğu belirtilebilir.

Bu araştırmada bir sınıf öğretmeni farklılaştırılmış öğretimin daha etkili uygulanması için yabancı uyruklu öğrencilere yönelik materyaller sağlanmasını önermiştir. Demirkaya'nın (2018) araştırmasında da bir sınıf öğretmeni her çocuğun ihtiyacına uygun materyal sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bakanlığın öğretmenlerin bu beklentisine yönelik uygulamalar gerçekleştirmeye başladığı belirtilebilir. Nitekim 2019 yılında "PIKTES" kapsamında yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe çalışma kitabı hazırlanmış ve bu kitap 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmenin öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınmasını, etkileşim kurarak öğrenmesini ve öz güvenlerinin artmasını sağlayacağını düşündükleri belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bunlara dikkat çeken araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Karakaş (2019), ortaokul matematik dersinde farklılaştırılmış öğretimin kullanılması ile öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edildiğini, öz

güvenlerinin arttığını ve sosyalleştiğini belirtmiştir. Aydoğan-Yenmez ve Özpınar (2017a) da ortaokul matematik öğretmenlerinin bu yaklaşımın uygulanması ile öğrencilerin etkileşimlerinin artarak öğreneceklerini düşündüklerini belirlemiştir. Ayrıca Özbal (2016), Samms (2009) da bu yaklaşımla öğrencilerin daha fazla etkileşim kurarak öğreneceklerini belirtmişlerdir. Mills vd. (2014) ise planlı ve sistematik bir şekilde farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını ifade etmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın daha çok öğrencinin derse katılımını sağlayacağını düşündükleri belirlenmiştir. Nitekim Aydoğan-Yenmez ve Özpınar (2017a), Karakaş (2019), Kurnaz ve Arslantaş (2018), Özbal (2016), Yurtseven vd. (2013) farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın öğrencilerin derse katılımını artırdığını tespit etmiştir. Chien (2012) de benzer şekilde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin sürece daha aktif katılımını sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın kullanılmasının öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştireceğini ortaya koyan araştırmalar (Avcı, Yüksel, Soyer & Balıkcıoğlu, 2009; Karadağ, 2010) da bulunmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin bu görüşünün literatür ile örtüştüğü belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın öğretmenlerin motivasyonunu arttıracaklarını ve onları yeni arayışlara yönelteceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Nitekim Özbal (2016), farklılaştırılmış öğretimin uygulanması ile beden eğitimi ve spor öğretmeninin yabancı kaynakları taradığını ve onlardan etkinlikler uyarladığını belirlemiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin tespitinin gerçekleştiği belirtilebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının sınıf yönetimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Nitekim Beler (2010), ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının sınıf yönetimini kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Ayrıca Zoraloğlu (2016), sınıf öğretmeninin farklılaştırılmış öğretime uygun uygulamalar gerçekleştirdiğinde sınıf yönetiminde sorun yaşamadığını belirlemiştir. Chien (2012) de ilkokulda yabancı dil öğretiminde gerçekleştirdiği araştırmasında bu yaklaşımı kullanmanın sınıf yönetimini artıracaklarını ortaya koymuştur. Özbal (2016), beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın sınıf yönetimini kolaylaştırdığını belirlemiştir. Yaprakgül (2019) ise, fizik dersinde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğretmenlerin sınıf yönetimine olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Fakat bazı araştırmalarda (Özkanoglu, 2015; Paladina, 2015; Tawil, 2014) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının sınıf yönetimini zorlaştıracaklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Özetle yapılan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın sınıf yönetimine katkı sağlayacağını düşündükleri ve araştırmanın bu bulgusunun literatür ile örtüştüğü ifade edilebilir.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma iki aşamadan oluşmuştur. Birinci araştırmada farklılaştırılmış öğretime ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiş, bu ölçek kullanılarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algıları ve buna bazı değişkenlerin etkisi belirlenmiştir. İkinci aşamada ise dokuz sınıf öğretmenin öğretimi 132 saat gözlemlenerek farklılaştırılmış öğretime yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalar tespit edilmiştir. Ayrıca bu aşamada sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilerek farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sürecine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde bu aşamalardan elde edilen sonuçlar ve bunlara yönelik öneriler sunulmuştur.

6. 1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularının tartışılması doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmanın ilk aşamasında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğretimi hazırbulunuşluk-ilgi, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamı, kültür ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaştırma algılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi öğrenci özelliklerine göre farklılaştırma algılarının ise orta düzey olduğu tespit edilmiştir.
2. Hizmet içi eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda da eğitime katılan sınıf öğretmenlerinin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda hizmet içi eğitime katılmanın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sınıf öğretmenlerinin öğretimi öğrenci özellikleri, hazırbulunuşluk-ilgi ve öğrenme ortamına göre farklılaştırma algılarının da daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretimi kültür, sosyoekonomik düzey ve ölçme-değerlendirmeye göre farklılaştırma algılarında ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
4. Kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm alt boyutlarda da kadın sınıf öğretmenlerinin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

5. Farklı özellikli öğrencisi bulunma durumunun, öğrenim düzeyinin, görev yapılan okulun konumunun, görev süresinin ve yaşı sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarına anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.
6. Araştırmanın ikinci aşamasında sınıf öğretmenlerinin öğretimi hazırlanışına göre farklılaştırmak için öğrencilerin düzeylerine ve kültürlerine göre örnekler yönelttiği, konuyu ve örnekleri basitleştirdiği ya da zorlaştırdığı, ek örnekler ve uygulamalar sunduğu görülmüştür.
7. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi ilgiye, bilişsel yeteneğe ve öğrenme stiline göre farklılaştırmak için farklı materyalleri ve öğretim stratejilerini kullandığı, tercihlerine göre araştırma ödevleri, görevler ve ürünler oluşturma fırsatı sağladığı belirlenmiştir.
8. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi öğrenme hızına göre farklılaştırmak için yavaş öğrenenlere daha fazla örnek sunduğu, süre ve destek sağladığı, bireysel ilgilendiği ve hızlı öğrenenlere ise ek uygulamalar sunduğu tespit edilmiştir.
9. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan ve yabancı uyruklu öğrencisine göre farklılaştırmak için düzeyine göre örnek sunduğu, tercihinin göre çalıştırdığı, kültürünü dikkate aldığı, görsellerden yararlandığı, ek materyal, daha fazla süre, destek ve akran desteği sağladığı görülmüştür.
10. Sınıf öğretmenlerinin öğretimi sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencisine göre farklılaştıramadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bu öğrenciler için uygulamalarının daha fazla söz hakkı tanıma, tahtaya kaldırma ve yaptıklarını kontrol etme ile sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.
11. Sınıf öğretmenlerinin çoğunun uygulamalarını farklılaştırılmış öğretime göre planlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadece hizmet içi eğitime katılmış üç sınıf öğretmenin bazen öğrenme şeklini, tercihinin ve ürünü farklılaştırmayı planladıkları görülmüştür.
12. Sınıf öğretmenlerinin içeriği farklılaştırmak için öğrencilerin ön bilgi düzeylerini dikkate aldığı, bunun sonucunda konuyu ve örnekleri çeşitlendirdiği, öğrencilere seçme esnekliği tanıdığı belirlenmiştir. Süreci farklılaştırmak için ise, farklı öğretim stratejilerini kullandığı, öğrencilere farklı görevler sunduğu, farklı özellikli öğrencilerine daha fazla destek olduğu ve bireysel zaman ayırdığı tespit edilmiştir.
13. Sınıf öğretmenlerinin ürünü ve ölçme-değerlendirmeyi pek farklılaştıramadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin öğrendiklerini daha çok yöneltilen soruları cevaplayarak gösterdikleri ve sınıf öğretmenlerinin onları çoğunlukla sorularla ve örneklerle değerlendirdikleri belirlenmiştir.

14. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamını farklılaştırmak için bazı öğrencilerine daha fazla zaman ayırdığı ve bireysel ilgilendiği, farklı materyaller kullandığı, farklı etkinlikler yapacak ortam oluşturduğu belirlenmiştir.
15. Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitimden memnun kaldıkları ve faydalı buldukları görülmüştür.
16. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını en çok sınıfların kalabalık olmasının güçleştirdiğini düşündükleri ve bu düşüncelerini süre yetersizliğine bağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca okulların ve sınıfların fiziksel imkanlarının yetersiz, öğretim programlarının yoğun, davranış problemi bulunan öğrencilerin olmasının ve velilerin yeterince ilgili olmamasının da öğretimi farklılaştırmayı güçleştirdiğini düşündükleri tespit edilmiştir.
17. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi kısmen uygulanabilir buldukları görülmüştür.
18. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanması için meslektaşlarına öğrencilerin öğrenme şekillerinin belirlenmesini, farklı etkinlikler kullanmalarını, seviye grupları oluşturmalarını, öğrencilerle her yönüyle ilgilenmelerini ve farklı özellikli öğrencileri sosyal etkinliklere yönlendirmelerini önerdikleri belirlenmiştir. Eğitimin diğer paydaşlarına ise fiziksel imkanların artırılmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, farklı özellikli öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmesini ve bu öğrencilere daha fazla destek eğitimi sağlanmasını, yabancı uyruklu öğrencilerin uyum programına alınmasını ve bu öğrencilere materyal sağlanmasını önerdikleri tespit edilmiştir.
19. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınması, etkileşim kurarak öğrenmesi, öz güvenlerinin artması gibi faydaları olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bu yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerin derse katılımını, öğretmenlerin motivasyonunu ve sınıf yönetimini artıracığı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

6. 2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ve ileride yapılacak araştırmalar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Bu araştırmada hizmet içi eğitime katılmanın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarına, uygulayabilmelerine ve bu yaklaşımın uygulanabilirliğine

ilişkin görüşlerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretime ilişkin hizmet içi eğitimler yaygınlaştırılabilir.

2. Hizmet içi eğitime katılmanın olumlu etkileri göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarına hizmet öncesinde farklılaştırılmış öğretim eğitimi verilmesi önerilebilir.
3. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretimi sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencisine göre farklılaştıramadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan hizmet içi eğitimlerde bu öğrencilerin öğretiminde yapılacaklara vurgu yapılabilir.
4. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunun uygulamalarını farklılaştırılmış öğretime göre planlayamadıkları görülmüştür. Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerde bu yaklaşıma göre plan yapmaya ağırlık verilebilir.
5. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ürünü ve ölçme-değerlendirmeyi pek farklılaştıramadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan hizmet içi eğitimlerde bu unsurların farklılaştırılmasına vurgu yapılabilir.
6. Bu araştırmada bazı sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin planlanmasına ve katılım şekillerine eleştiriler getirdiği görülmüştür. Bu bağlamda bu eleştirilerin dikkate alınması ve hizmet içi eğitimlerin daha planlı gerçekleştirilmesi önerilebilir.
7. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklı özellikli öğrencilerin az mevcutlu sınıflarda öğrenim görmesini ve bu öğrencilere daha fazla destek eğitimi sağlanmasını önerdikleri görülmüştür. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin bu önerilerinin imkanlar dahilinde uygulanması gerektiği ve bunun faydalı olacağı belirtilebilir.
8. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin uyum programına alınmasını ve bu öğrencilere materyal sağlanmasını önerdikleri görülmüştür. Bu bağlamda “PIKTES” kapsamında bu öğrencilere yönelik uyum sınıfı oluşturma ve ders kitabı hazırlama gibi gerçekleştirilmeye başlanan uygulamalar yaygınlaştırılabilir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada geçerli, güvenilir bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek kullanılarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algıları belirlenmiştir. Bu ölçek kullanılarak başka illerde veya bölgelerde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarının incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir ve bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
2. Araştırmada hizmet içi eğitime katılmanın, eğitim fakültesi mezunu olmanın ve cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarına etkisi olduğu görülmüştür. Farklı özellikli öğrencisi bulunmanın, öğrenim düzeyinin, görev yapılan okulun konumunun, görev süresinin ve yaşın ise anlamlı etkisi olmadığı

belirlenmiştir. Bu bakımdan yapılacak yeni araştırmalarda bu ve benzeri değişkenlerin etkisine bakılabilir ve yapılan araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelendiği araştırmaların sınırlı olması dikkate alınarak gözlemler veya başka veri toplama araçları ile bu konuya ilişkin yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının deneysel yöntem ile incelendiği araştırmalar yapılabilir. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim programı hazırlanıp ve ilkokullarda uygulanıp ön testlerle ve son testlerle bu programın etkililiği değerlendirilebilir.



7. KAYNAKLAR

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, California.
- Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary school teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms* (Unpublished master's thesis). University of Windsor, Windsor.
- Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence.
- Ak, B. (2010). Parametrik hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 73-82). Ankara: Asil Yayın.
- Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akıllı, M., Keskin, H. K., & Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 51-56.
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ankrum, J. W. (2006). *Differentiated reading instruction in one exemplary teacher's classroom: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Ankrum, J. W., & Bean, R. M. (2007). Differentiated reading instruction: What and how. *Reading Horizons*, 48(1), 133-146.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.

- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim* (4. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2013). Öykü temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(2), 21-35.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-550.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology* 20(2), 191-211.
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017a). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017b). Pre-service education on differentiated instruction: elementary teacher candidates' competences and opinions on the process. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 87-93.
- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe County, Georgia* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Baca, L. M., Baca, E., & de Valenzuela, J. S. (2004). Background and rationale for bilingual special education. In L. M. Baca, & H. T. Cervantes (Eds.), *The bilingual special education interface* (pp. 101-123). Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 185-204.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. London: Routledge.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(6), 436-449.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various χ^2 approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B (Methodological)*, 296-298.
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507.

- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bell, S., & Scotland, S. (2006). Storyline as motivation for language teaching. Ehlers, G., Harder, K., Järvinen, H.-M., Brandford, V., Materniak, M. *Storyline Approach in the foreign language classroom: Trainer's Handbook*. Comenius Project, 2003-2006.
- Benjamin, A. (2003). *Differentiated instruction: A guide for elementary school teachers*. Larchmont: Eye on Education.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Boak, G. (1998). *The complete guide to learning contracts*. Gower Publishing.
- Bottini, M., & Grossman, S. (2005). Center-based teaching and children's learning: The effects of learning centers on young children's growth and development. *Childhood Education*, 81(5), 274-278.
- Bradfield, A. (2012). *The effects of differentiated instruction on struggling readers in first grade* (Unpublished master's thesis). Walden University College of Education, Minneapolis.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for window*. London: Routledge.
- Bümen, T. N. (2004). *Okulda çoklu zekâ kuramı* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* (Unpublished doctoral dissertation). University of Central Oklahoma Edmond, Oklahoma.
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journals of Adolescent and Adult Literacy*, 42(2), 124-129.
- Burris, L. A. (2011). *A case study of differentiated instruction in upper elementary mathematics and reading classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Butler, M., & Lowe, K. V. (2010). Using differentiated instruction in teacher education. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-10.
- Butt, M., & Kausar, S. (2010). A comparative study of using differentiated instructions of public and private school teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 12(1), 105-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, J. (1996). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Boston: Allyn and Bacon.
- Camcı-Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cavkayar, A. (2018). Özel eğitim alanı. A. Cavkaytar, & D. T. Ersan (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 1-23). Ankara: Eğiten Kitap.
- Chamberlin, M., & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29, 113-139.
- Chapman, C., & King, R. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Chen, Y. H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Orleans, New Orleans.
- Chessin, D. (2007). Simple machine science centers. *Science and children*, 44(6), 36-41.
- Chien, C. W. (2012). Differentiated instruction in an elementary school EFL classroom. *TESOL Journal*, 3(2), 280-291.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015a). Araştırma yaklaşımları ve veri toplama yöntemleri (A. Boyacı & K. Bozkuş, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 29-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015b). Nitel ve karma araştırma yöntemleri (M. Sever, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 400-433). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015c). Tarama araştırması (E. Gümüş, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 367-399). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015d). Betimleyici istatistik (A. Ekinci, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 434-472). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015e). Çıkarımsal istatistik (N. Cemaloğlu, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 473-520). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015f). Etik (H. Özgün & M. Kalman, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 101-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A., & Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory Into Practice*, 38(2), 80-86.
- Collins, H. (1992). *Changing order: Replication and induction in scientific practice*. University of Chicago Press.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics*, 7, 13-16.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Creswell, J. W. (2016a). Araştırma yaklaşımının seçimi (M. Bütün, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 3-23). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016b). Karma yöntemler (G. Hacıömeroğlu, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 215-240). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016c). Nicel yöntemler (M. Bursal, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016d). Nitel yöntemler (Y. Dede, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 183-213). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016e). Yazma stratejileri ve etik hususlar (E. Bukova-Güzel, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 77-103). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Happer and Row Publishers.
- Cunningham, C. (2006). *Differentiation revealed: A multiple-methods qualitative study on the implementation of differentiated instruction in a mixed ability elementary classroom* (Unpublished master's thesis). University of Arkansas, Little Rock.
- Cureton, E. E., & Mulaik, S. A. (1975). The weighted varimax rotation and the promax rotation. *Psychometrika*, 40(2), 183-195.

- Çakıroğlu, O. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalıkoğlu, B. S. (2014). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çepni, S. (2008). Eğitim-öğretimde kullanılan temel kavramlar, stratejiler ve öğrenme teorileri ile ilişkileri. S. Çepni, & S. Akyıldız (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 93-109). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. bs.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- D'Amico, J., & Gallaway, K. (2010). *Differentiated instruction for the middle school science teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu-Doğan, A., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *GEFAD*, 37(3), 883-910.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles. Voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Maine: Stenhouse Publishers.
- Davis, T. C. (2013). *Differentiation of instruction in regular education elementary classes: An investigation of faculty and educational leaders' perceptions of differentiated instruction in meeting the needs of diverse learners* (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisiana, Lafayette.
- De Neve, D., & Devos, G. (2016). The role of environmental factors in beginning teachers' Professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 557-579.
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria: ASCD.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, Z., & Gür-Erdoğan, D. (2016). Öğrenme-öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 399-430). Ankara: Pegem Akademi.
- Deringöl, Y., & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış matematik programının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 159-177.

- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- DeVellis, R. F. (2017). Ölçek geliştirme ilkeleri. T. Totan (Ed.), *Ölçek geliştirme* (A. S. Sağkal, Çev.) içinde (s. 73-114). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Doğanay, A., & Tok, Ş. (2009). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemler* içinde (s. 239-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, B. (2017). *7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, erişimi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dönmez, B., & Gündoğdu, K. (2018). 7. sınıf Türkçe dersinde ayrılıp birleşme tekniği (jigsaw) kullanımının öğrencilerin tutum, erişimi, öz-düzenleme becerileri ve bilginin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 959-983.
- Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction*. New York: Scholastic.
- Dreeszen, J. L. (2009). *The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth-grade classroom teacher* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University, Kansas.
- Dugger, K. F. (2008). *Teachers' perceptions of differentiating instruction in a sixth-grade science class of diverse learners in Georgia urban school system* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles. Practical approaches for grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Durrett, T. A. (2010). *Effective differentiated instructional elements for improving student performance as perceived by secondary principals in exemplary public high schools in Texas: A delphi study* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A and M University, Texas.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellis, D. K., Ellis, K. A., Huemann, L. J., & Stolarik, E. A. (2007). Improving mathematics skills using differentiated instruction with primary and high school students. *Online Submission*.
- Erdoğan, T., & Özdemir, C. (2016). Temel öğrenme ve öğretme modelleri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 53-106). Ankara: Pegem Akademi.

- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ernest, J. M., Heckaman, K. A., Thompson, S. E., Hull, K. M., & Carter, S. W. (2011). Increasing the teaching efficacy of a beginning special education teacher using differentiated instruction: A case study. *International Journal of Special Education*, 26(1), 191-201.
- Eşiyok, B. (2017). *Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Etienne, J. S. (2011). *A grounded theory approach to use of differentiated instruction to improve students' outcomes in mathematics* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Washington.
- Faber, J. M., Glas, C. A. W., & Visscher, A. J. (2018). Differentiated instruction in a data-based decision-making context. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 43-63.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using spss for windows*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 544-556.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind theory of multiple intelligences. Developing talent in young people*. New York: New Basic Books.
- Garrett, S. (2017). *A comparative study between teachers' self-efficacy of differentiated instruction and frequency differentiated instruction is implemented* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Prescott Valley.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gömlüksiz, M. N., & Koç, A. (2012). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *Education Sciences*, 7(1), 148-154.
- Good, M. E. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for the elementary grades* (Unpublished master's thesis). University of California, California.
- Grafi-Sharabi, G. (2009). *A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach* (Unpublished doctoral dissertation). University of Phoenix, Phoenix.
- Graham, K. J. (2009). *Mandated implementation of differentiated instruction effectiveness examined* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.

- Grassi, E. A., & Barker, H. B. (2010). *Culturally linguistically diverse exceptional students: Strategies for teaching and assessment*. Thousand Oaks: Sage.
- Gray, J. (2008). *The implementation of differentiated instruction for learning disabled students included in general education elementary classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). University of La Verne, La Verne.
- Grayson, G. L., Baird, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 881-908.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, V. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Greenwood, C. (2002). Contracting revisited: Lessons learned in literacy differentiation. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46, 338-350.
- Gregorc, A. F. (1985). *Gregorc style delineator: A self-assessment instrument for adults*. Columbia: Gregorc Assoc.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks: Corwin Pres.
- Güneş, P., & Kılıç, D. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 58-69.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Halpin-Brunt, S. A. (2007). *Differentiated instructional practices: A case study of science teachers in a suburban middle school setting* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, Columbia.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How the reach and teach all learners*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Boston: Pearson.
- Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated instruction in the classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University, St. Louis.
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: ASCD.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırmalar (A. Türkdoğan, Çev.). S. B. Demir (Ed.), *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar içinde* (s. 29-52). Ankara: Eğiten Kitap.
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: Successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3), 28-40.

- Kahriman-Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 737-754.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaplan, S., Kaplan, J., Madsen, S., & Gould, B. (1980). *Change for children: Ideas and activities for individualizing learning*. Glenview: Scott ForElifn.
- Kaplan-Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kapusnick, R. A., & Hauslein, C. M. (2001). The 'silver cup' of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156-159.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, F. (2016). *Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, H., & Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(14), 1336-1368.
- Keleş, H. (2019). *Building bridges through an inclusive education system: The case of Syrian refugee children in Hatay/Turkey* (Unpublished master's thesis). Social Sciences University of Ankara, Institute of Graduate Studies in Social Sciences, Ankara.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Kalamazoo.
- King, S. (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners* (Unpublished doctoral dissertation). Tennessee State University, Nashville.

- Kırılmaz, M. C. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Knowles, E., & Smith, M. (2003). *Talk about books! A guide for book clubs, literature circles, and discussion groups, grades 4-8*. Westport: Libraries Unlimited.
- Knowles, M. S. (1986). *Using learning contracts: Practical approaches to individualizing and structuring learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kösterelioğlu, İ., & Şentürk, Ş. (2016). Öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel yaklaşımlar. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 217-253). Ankara: Pegem Akademi.
- Kotob, M., & Abadi, M. A. (2019). The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2(2), 8-28.
- Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B. and Stevenson, J. (1997). *Differentiated Teaching and Learning in Heterogeneous Classrooms: Strategies for Meeting the Needs of All Students*. Institute on Community Integration University of Minnesota, Minneapolis.
- Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi [Özel sayı]. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2014). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 1-12). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lange, K. (2009). *Lessons learned in an inclusive classroom: a case study of differentiated instruction* (Unpublished doctoral dissertation). Colorado State University, Fort Collins.
- Lemlech, J. (2002). *Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school* (5th ed.). New York: Macmillan Education.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Lewis, S., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction. *Journal of Staff Development*, 26, 26-31.
- Lockley, J., Jackson, N., Downing, A., & Robert, J. (2017). *University instructors' responses on implementation of differentiated instruction in teacher education programs*. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572728.pdf>

- Luster, R. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Lynch, E. W. (1992). Developing cross-cultural competence. In E. W. Lynch, & M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence* (pp. 35-39). Baltimore: Brookes Publishing.
- Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016a). Diğer özel öğrenme gereksinimi olan öğrencilerin eğitimi. (F. Boynikoğlu, Çev.). M. Şahin, & T. Altun (Ed.), *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde (s. 103-120). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2016b). Kaynaştırma eğitime giriş (T. Altun, Çev.). M. Şahin, & T. Altun (Ed.), *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* içinde (s. 3-23). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Boon, R., & Carter, K. B. (2001). Correlates of inquiry learning in science: Constructing concepts of density and buoyancy. *Remedial and Special Education*, 22, 130-138.
- McCarty, B. (1996). *About learning*. Barrington: Excel.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- McTighe, J., & Brown, J. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible? *Theory in Practice*, 44, 234-244.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018c). Fen Bilimleri Dersi (3-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018d). Matematik Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018e). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf adresinden 23 Aralık 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018f). <http://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> adresinden 19 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Mirzaoglu, A. D., & Özcan, G. (2016). Sınıf içi ve sınıf dışı öğretim teknikleri. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 171-215). Ankara: Pegem Akademi.

- Moll, A. M. (2003). *Differentiated instruction guide for inclusive teaching*. New York: Dude Publishing.
- Monika, R., Vats, N., & Kour, S. (2015). Inclusive education. A. Mathur, S. J. Kaur, Y. Sharma, & J. Padmanabhan (Eds.), In *dimensions of innovations in education* (pp. 123-131). New Delhi: New Delhi Publishers.
- Morrison-Thomas, N. (2016). *Exploring teachers' experiences of differentiated instruction: A qualitative case study* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Prescott Valley.
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 185-202.
- Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in Swiss elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Netterville, C. M. (2002). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction as perceived by teachers in elementary schools in Bryan independent school district Texas* (Unpublished doctoral dissertation). A&M University, Texas.
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham: Scarecrow Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Öğretme, M. (2001). *The effect of differentiated physics instruction on 9th grade gifted learners* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, Institute of Graduate Studies in Sciences, Istanbul.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özçelik, T. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar içinde* (s. 127-140). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.

- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişi, tutum ve yaratıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paladina, G. (2015). *A qualitative action research study on differentiated instruction in an elementary mathematics classroom in Central Pennsylvania* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, San Diego.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS*. UK: McGraw-Hill Education.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. UK: McGraw-Hill Education.
- Patton, J. M. (1998). The disproportionate representation of African Americans in special education: Looking behind the curtain for understanding and solutions. *Journal of Special Education*, 32, 25-31.
- Pierce, R. L., & Adams, C. M. (2004). Tiered lessons. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.
- Prast, E., Weijer-Bergsma, E. V., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22-34.
- Prince, B. L. (2011). *Teacher perceptions of differentiated instruction* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Pürsün, T., & Efilti, E. (2017). Kaynaştırma sınıflarında çoklu zekâ ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 227-242.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above-average. *Educational Leadership*, 50(2), 51-57.
- Rhonda, M. B. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation* (Unpublished doctoral dissertation). Durham University, Durham.
- Richards-Usher, L. (2013). *Teachers perception and implementation of differentiated instruction in the private elementary and middle schools* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Ricketts, M. A. (2014). *The lived experiences of teachers in implementing differentiated instruction in the inclusive classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Robinson, L. (2013). *A study of teachers' attitudes, thoughts, and perceptions about successful implementation of differentiated instruction* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Robinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about implementation of differentiated instruction. *Online Submission*.
- Rogers, K. B. (1993). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 16, 8-12.

- Roiha, A. S. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204.
- Runco, M., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243-267.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, 19(1), 93-107.
- Ryan, K., & Cooper, J. (2007). *Those who can, teach*. Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Saito, H., & Fujita, T. (2004). Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms. *Language Teaching Research*, 8, 31-54.
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2015). Implementing differentiated instruction on pre-service physics teachers: Agendas. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 682-695.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (2005). Understanding and addressing the disproportionate representation of students of color in special education. *Intervention in School and Clinic*, 40, 213-221.
- Samms, P. (2009). *When teachers differentiate reading instruction for fifth grade students: Impacts on academic achievement, social and personal development* (Unpublished doctoral dissertation). Argosy University, Atlanta.
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Sarıcı-Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupçu-Doğan, A., Ömeroğlu, E., ... Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâlı öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi-ilkokul öğretmen formu. *Turkish Studies*, 13(11), 1153-1172.
- Saucier, G., & Goldberg, L. R. (1996). The language of personality: Lexical perspectives on the five-factor model. In J. S. Wiggins (Eds.), *The five-factor model of personality* (pp. 21-50). New York: Guilford.
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: The case of two schools in Hyderabad, India. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887-907.
- Scott, B. E. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Ball State University, Muncie.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Servilio, K. L. (2009). You get to choose! Motivating students to read through differentiated instruction. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(5), 1-11.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Siam, K., & Al Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181.
- Silver, H. R., & Hanson, J. R. (1996). *Learning styles and strategies. Manual # 2 in the unity in diversity series*. Silver Strong & Associates.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162.
- Smith, P., & Simmons, B. (1998). Evaluating learning centers. *Education*, 98(4), 403-405.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Doughty, T., Patton, J. R., & Dowdy, C. (2016). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Sondergeld, T. A., & Schultz, R. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun! *Gifted child today*, 31(1), 34-40.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Stamps, L. S. (2004). The effectiveness of curriculum compacting in first grade classrooms. *Roeper Review*, 27(1), 31-41.
- Stevenson, C. (1992). *Teaching ten to fourteen year olds*. New York: Longman.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Şahin, E., & Keser, F. F. (2016). Farklılaştırılmış eğitim ortamlarının öğrencilerin meslek algılarına etkisi: Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 37-48.
- Şahin, M. G., & Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Şahin, Z. D. (2013). *Parçalanmış aileye sahip çocukların eğitiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, Z. D., & Altun, T. (2014). Parçalanmış aileye sahip çocukların hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasının işlenişine katılım düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1249-1277.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan-Yalçinkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi evren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tan, I. G. C., Sharan, S., & Lee, C. K. E. (2006). *Group investigation and student learning: An experiment in Singapore schools*. Singapore: Marshall Cavendish Academic.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2004). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Tawil, S. (2014). *Differentiated instruction at the elementary level: Teaching to a diverse student population* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Scottsdale.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51, 13-17.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. bs.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29-36.
- Tok, T. N. (2009). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemler içinde* (s. 161-237). Ankara: Pegem Akademi.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching differentiation. *Educational Leadership*, 58, 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28.

- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). İstanbul: Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria: ASCD.
- Torrance, E. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7, 313–322.
- Tortop, H. (2014). Öğretmen Adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Turville, J. (2007). *Differentiating by student interets*. Larchmont: Eye on Education.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 55-79). Ankara: Pegem Akademi.
- Ürek, H. (2017). *Kimyasal değişim temalı farklılaştırılmış etkinliklerinin 7. sınıf özel yetenekli öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve farkındalıklarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Valiande, S., & Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implementation of ICT in mixed ability classrooms. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 169-184.
- Wellington, J. (2015). *Educational research: Contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.

- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a south east Massachusetts school district* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University, Boston.
- White, M. E. (2012). *An examination of professional development on differentiated instruction with K-4 teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Northcentral University, Scottsdale.
- Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step Guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13.
- Wilson, J., & Cutting, L. (2001). *Contracts for independent learning: Engaging students in the middle years*. Curriculum Corporation.
- Woodward, J. (1994). Effects of curriculum discourse style on eighth graders' recall and problem solving in earth science. *Elementary School Journal*, 94, 299-314.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 137-145.
- Yatvin, J. (2004). *A room with a differentiated view: How to serve all children as individual learners*. Portsmouth: Heinemann.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtseven, N., Doğan, S., & Altun, S. (2013). UBD (Understanding by design) modeline göre hazırlanmış fen ve teknoloji dersi öğretim planı: Türkiye örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-20.
- Yücesoy-Özkan, Ş. , Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2019). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 17-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



8. EKLER

Ek 1. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği

Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği

Değerli Sınıf Öğretmenlerimiz,

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin yapılan bu çalışmada, görüşleriniz bizim için son derece önemlidir. Bu bakımdan maddeleri uygulama sıklığınıza göre değerlendirmenizi ve kendiniz için en uygun olan seçeneği (X) ile işaretlemenizi rica ediyoruz. Kişisel bilgileriniz ve görüşleriniz sadece bilimsel araştırma kapsamında kullanılacaktır ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Katkınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Ahmet GÜLAY

Doç. Dr. Taner ALTUN

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız: () 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50+

Öğrenim düzeyiniz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

Mezun olduğunuz fakülte (yazınız):

.....

Görev süreniz (yıl): () 0-4 () 5-9 () 10-14 () 15-19 () 20+

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin herhangi bir eğitim aldınız mı?: () Evet () Hayır

Çalıştığınız okulun konumu: () İl () İlçe () Köy

Sınıfınızda aşağıdaki özelliklerde öğrenciniz varsa belirtiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Bu özelliklerde öğrenciniz yoksa veya bu özelliklerden farklı öğrenciniz varsa diğer bölümüne yazabilirsiniz.

() Yabancı uyruklu öğrenci () Kaynaştırma öğrencisi

() Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci () Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci

Diğer:

No	Maddeler (Açıklama: Lütfen her bir maddeyi, uygulama sıklığınızı dikkate alarak değerlendiriniz ve size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.)	1 (Hiçbir zaman)	2 (Nadiren)	3 (Bazen)	4 (Sıklıkla)	5 (Her zaman)
1	Öğrencilerin yeteneklerine göre uygun çalışma grupları oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrencilere sağlanan desteği yeteneklerine göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğrencilerin öğrendiklerini yeteneklerine göre farklı yollarla sergilemelerini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğrencilerin öğrenme profillerine göre uygun çalışma grupları oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 1'in devamı

5	Öğrencilerin öğrendiklerini öğrenme profillerine göre farklı yollarla sergilemelerini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre uygun çalışma grupları oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrencilerin öğrendiklerini öğrenme hızlarına göre farklı yollarla sergilemelerini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Materyalleri öğrencilerin yeteneklerine göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Etkinlikleri öğrencilerin yeteneklerine göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Farklı kültürlerden gelen öğrencilere uygun destek sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Farklı kültürlerden gelen öğrencilere akran desteği sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada çalışmasını sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Farklı kültürleri kapsayacak bilgilere/konulara yer verme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Etkinlikleri öğrencilerin kültür farklılıklarına göre çeşitlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Materyalleri öğrencilerin kültür farklılıklarına göre çeşitlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Materyalleri öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Öğrencilere sağlanan desteği hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Materyalleri öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Etkinlikleri öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Konuyu az/iyi bilen öğrenciler için ek materyaller kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Öğrencilere verilen görevlerde sosyoekonomik düzeylerini göz önünde bulundurma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Etkinlikleri çeşitlendirmede öğrencilerin sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Materyal kullanımında öğrencilerin sosyoekonomik farklılıklarını dikkate alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Aile desteği düşük öğrencilere sınıfta uygun destek sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Öğrencilerin farklı özelliklerine uygun süreç değerlendirme yöntemleri kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Öğrencileri farklı özelliklerine göre süreç öncesi değerlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Öğrencileri farklı özelliklerine göre süreç sonunda değerlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Öğrencilerin farklı özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme araçları kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Sınıfın fiziksel ortamını öğrencilerin farklı özelliklerine göre düzenleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun sınıf atmosferi oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Sınıfta bireysel çalışmaya uygun öğrenme ortamı oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Sınıfta grup çalışmasına uygun öğrenme ortamı oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 2. Gözlem Formu

Gözlem Formu

Katılımcı:

Okul:

Sınıf:

Tarih:

Ders:

Süre:

Davranış	Gerçekleşti	Kısmen gerçekleşti	Gerçekleşmedi	Açıklamalar
Öğretime başlarken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alma				
Konuyu öğrencilerin farklı özelliklerine göre farklılaştırma				
Öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak çeşitli materyaller kullanma				
Öğrencilerin farklı özelliklerine uygun olarak çeşitli öğretim stratejilerini kullanma				
Öğrencilerin farklı özelliklerine (ilgi, profil, yetenek vb.) uygun etkinlikler gerçekleştirme				
Tüm öğrencilerin (farklı özellikliler dahil) katıldığı etkinlikler gerçekleştirme				
Öğretim hızını tüm öğrencileri dikkate alacak şekilde düzenleme				

Ek 2'nin devamı

Öğrencilere özelliklerine uygun görevler verme				
Farklı özelliklerdeki öğrencilere destek olma				
Farklı özelliklerdeki öğrencilere akran desteği sağlama				
Öğrencilerin farklı özelliklerine uygun grup çalışmaları gerçekleştirme				
Bireysel öğrenmeye imkân sağlama				
Öğrencilerin öğrendiklerini farklı yollarla sergilemelerini sağlama				
Öğrencileri çok yönlü değerlendirme				

Ek 3. Görüşme Formu

Gözlem Öncesi

1. Öğretiminizi gerçekleştirirken öğrencilerinizin farklı özelliklerine (hazırbulunuşluk, ilgi, profil, yetenek, öğrenme hızı, sosyoekonomik düzey, kültür vb.) yönelik neler yapıyorsunuz?
2. Sınıfınızdaki farklı özellikli öğrencilerinizi (kaynaştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, yabancı uyruklu öğrenci) nasıl tanımlarsınız?
3. Derslerinizde bu öğrencilerinize yönelik ne tür farklılaştırmalar yapıyorsunuz?
4. Katıldığınız kapsayıcı eğitime (farklılaştırılmış öğretim, dezavantajlı öğrenci eğitimi) yönelik değerlendirmeleriniz nelerdir? Bu eğitimin öğretiminize ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Gözlem Sonrası

5. Sizce öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik öğretim gerçekleştirmenizi güçleştiren etkenler nelerdir?
6. Yaptığınız uygulamalardan ve yaşadığınız güçlüklerden hareketle öğretimi öğrencilerin farklı özelliklerine göre düzenlemenin ne derece gerçekleştirilebilir olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
7. Sizce farklı özellikli öğrencilerin öğretimi nasıl olmalıdır?
8. Sizce farklı özelliklere cevap verecek şekilde öğretim gerçekleştirmenin (farklılaştırılmış öğretimi kullanmanın) öğrencilerin akademik, sosyal ve dil gelişimine ne gibi katkıları olabilir? Örneklerle açıklayınız?
9. Farklı özelliklere cevap verecek şekilde öğretim gerçekleştirmenin (farklılaştırılmış öğretimi kullanmanın) öğretiminize (mesleki gelişiminize) ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
10. Öğrencilerin farklı özelliklerine yönelik öğretim gerçekleştirmek için neler önerirsiniz?
11. Sınıfınızda ne tür grup çalışmaları gerçekleştiriyorsunuz? Bu çalışmaları yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?
12. Grup çalışmalarının öğrenme sürecine ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
13. Son olarak burada bahsetmediğimiz fakat sizin eklemek istediğiniz neler olabilir?

Ek 4. Etik Kurul Belgesi



T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
GENEL SEKRETERLİK
Hukuk Müşavirliği

Karadeniz Teknik Üniversitesi
Hukuk Müşavirliği - Hukuk Müşavirliği İdari Personel Birimi
18/05/2018 13:19 - 82554930-050.99-E.39594
01718723

Sayı : 82554930-100/2091
Konu : Etik Kurul Belgesi

18/05/2018

Sn. Ahmet GÜLAY

"Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi ve Geliştirilmesi" adlı proje önerisi için gerekli olan Etik Kurul incelemesi yapılmış ve onay verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Hikmet ÖKSÜZ
Rektör Yrd.

61080 – Trabzon / TÜRKİYE

Tel: +90 (462) 377 21 07

Faks: +90(462) 377 43 99

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat

Elvan ÖZTÜRKMEN

hukukmusavirligi@ktu.edu.tr

Sayfa

1 / 1

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak teyidinde <http://e-belge.ktu.edu.tr> adresinden Belge Num.:82554930-050.99-E.39594 ve Barkod Num.:1718723 bilgileriyle erişebilirsiniz.

Ek 5. Bilimsel Araştırma İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.11594419
Konu : Bilimsel Çalışma İzni
(Ahmet GÜLAY)

13/06/2018

VALİLİK MAKAMINA

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora öğrencisi Ahmet GÜLAY'ın "**Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi ve Geliştirilmesi**" isimli çalışması kapsamında İlimizdeki İlkokullardaki Öğretmenlerle araştırma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde; 2018–2019 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2017/25 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi**, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, **mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması** ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/06/2018
Nusret ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şubesi (Ar-Ge Birimi)
e-posta : argetrabzon@gmail.com
Faks : (0 462) 230 43 74
İnt.Adresi : Trabzon.meb.gov.tr

Bilgi İçin:
Mesut KAŞ (Şube Müdürü)
Miraç KÜÇÜK (Öğretmen)
Telefon : (0 462) 223 55 52-12

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

**** yılında **** ilinin **** ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Vakfıkebir Atatürk İlköğretim Okulu'nda tamamladı. Ortaöğrenimini Vakfıkebir Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2005 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf öğretmenliği programını kazandı ve 2009 yılında mezun oldu. Aynı yıl Artvin ilinin Murgul ilçesine sözleşmeli sınıf öğretmeni olarak atandı. 2010 yılında Rize'nin Güneysu ilçesinde kadrolu sınıf öğretmeni olarak görev yapmaya başladı. Aynı yıl Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans eğitime başladı ve 2012 yılında mezun oldu. Bu yıl itibariyle vatani görevine başladı ve 2013 yılında tamamladı. 2015 yılında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi'nde doktora eğitime başladı. 2016-2021 yılları arasında Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2021 yılı itibariyle Trabzon Üniversitesi Teknoloji Transferi ve Proje Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : ****